SAMUEL GILI GAYA

Estudios de Lenguaje Infantil

LIBRO CONMEMORATIVO
DEL AÑO INTERNACIONAL
DEL LIBRO

VOX

BIBLOGRAF

VOX

ESTUDIOS DE LENGUAJE INFANTIL

LIBRO CONMEMORATIVO
DEL AÑO INTERNACIONAL
DEL LIBRO

VOX

ESTUDIOS DE LENGUAJE INFANTIL

SAMUEL GILI GAYA

MAYO 1974

BIBLOGRAF S/A

DEPARTAMENTO EDITORIAL

Calle del Bruch, 151 - BARCELONA - 9

© Copyright 1972 by Samuel Gili Gaya

Impreso en España - Printed in Spain

ISBN 84-7153-301-4

Depósito Legal: B. 20.132-1974

Talleres gráficos de BIBLOGRAF, S. A.
Paseo de Carlos I, 136 - Barcelona - 13

Nota preliminar

Cuantos trabajamos en menesteres intelectuales de investigación forjamos a lo largo de nuestra vida multitud de planes, más o menos nebulosos, de tareas a las que podríamos encaminar amorosamente nuestra actividad. La mayor parte se nos quedan en proyectos que nunca llegamos a realizar; sólo unos pocos cuajan en libros que nos satisfacen total o parcialmente cuando los revisamos a la vuelta de algunos años; y por último, son muchos los que realizamos fragmentariamente en forma de conferencias, notas, artículos o folletos breves, inspirados en algún designio más amplio, pero siempre incompleto. La vida intelectual de nuestro tiempo favorece y estimula esa investigación fragmentaria, a manera de ciencia en estado naciente, a la cual las revistas, congresos o libros colectivos de todas las especialidades nos invitan a colaborar, con la ventaja de su rápida difusión en nuestro entorno; pero también con el riesgo de que ese desmenuzamiento de los grandes temas nos lance a la improvisación apresurada y a la insignificancia microespecialista.

Desde hace muchos años, me sentí tentado por inclinación profesional a estudiar el proceso adquisitivo de la lengua materna desde la primera infancia hasta más allá de la adolescencia. El proyecto era vasto y difícil de realizar, porque no contábamos con estudios de cierta profundidad en los países de nuestro idioma. La bibliografía extranjera, que en la actualidad es copiosa, no es

aplicable para nosotros más que como orientación y guía metódica, porque cada lengua plantea sus problemas propios, y el niño-aprendiz debe resolverlos en función del habla general de la comunidad lingüística a que pertenece y le sirve de modelo. Así pues, resolví llevar a cabo ciertas calas parciales, con el fin de ir componiendo por capítulos sueltos mi deseada gramática de la expresión infantil hispana en sus diferentes etapas. Publiqué varios artículos en revistas y folletos; como es natural, elaboré algunos más, que siguen inéditos a medio hacer. Hallándome ya en el declive de mi vida, pienso que estoy muy lejos de alcanzar por entero mi constante aspiración. Pero pienso asimismo que mi trabajo, aunque no acote más que algunas parcelas, podría servir de estímulo para que otros lo completen y mejoren. Por esto he decidido reunir en este volumen mis publicaciones parciales sobre la materia que, en mi opinión, conservan actualidad, y que se hallan dispersas en revistas de Lingüística y Educación, a veces de difícil acceso, y añadirles un estudio inédito sobre la expresión infantil del tiempo. Los textos impresos que aquí se reproducen van corregidos y retocados en algunos puntos; a veces contienen adiciones más o menos importantes. Las cuatro primeras partes que componen esta colección aportan o sugieren ciertas conclusiones de tipo lingüístico; las dos últimas, tratan de influir en la metodología escolar de nuestro idioma.

PARTE I

Imitación y creación en el habla infantil

PARTE I

Imitación y creación en el habla infantil[1]

Para mi primera intervención académica he elegido un tema de interés general, y desde luego más entrañable para mí que una seca aportación de especialista a cualquier capítulo de nuestro idioma. Al llegar la hora grave en que transponemos los umbrales de la vejez y nos preguntamos a nosotros mismos lo que somos y lo que quisimos ser, yo me veo a mí mismo como un aspirante perpetuo a maestro de escuela; nada más y nada menos que maestro de escuela. No sorprenderá, pues, que os traiga algunas reflexiones sobre la actividad expresiva del niño y del adolescente, largamente observada durante cuarenta años de ejercicio profesional.

La curiosidad por el lenguaje infantil despierta en el siglo XIX con las ideas de evolución y progreso indefinido que empapan la atmósfera intelectual de nuestros abuelos e informan toda la investigación científica. Las Ciencias Naturales se sitúan en primer plano, tienden a desbordar su propio ámbito, y propagan sus métodos a las Humanidades, entre ellas la Lingüística. A aquella dirección del pensamiento debemos el desarrollo de la Gramática histórica, la Dialectología y la Fonética experimental, cuyos frutos están todavía muy lejos de agotarse. Por entonces se extiende también el principio bio-

1. Del *Discurso de recepción en la Real Academia Española*; Madrid, 1961, págs. 13-31.

lógico mal comprobado, aunque fecundo como hipótesis de trabajo, de que la Ontogenia reproduce la Filogenia, y de tal manera se infiltra entre los filólogos, que hoy todavía vive entre nosotros como un supuesto informulado que reaparece aquí y allá con la fuerza de todo pensamiento que se utiliza sin examen: Si el desarrollo del ser individual reproduce en compendio el desarrollo de su especie o de su grupo taxonómico, el habla del niño reproduciría también las etapas más primitivas del lenguaje humano. Dicho de otro modo, estudiar la psicogénesis del habla individual nos conduciría al conocimiento de la palingenesia idiomática.

Sin embargo, todos pensamos que no es así, entre otros motivos porque los idiomas, tal como los heredamos de nuestros antepasados, son un producto de cultura. Desde que los primeros balbuceos adquieren validez consciente de signos expresivos, el aprendizaje de la lengua materna es un proceso artificial de imitación, y no una formación natural a partir de un embrión originario. Aun los mismos embriólogos del siglo actual, en contraste con la ilusión que en otro tiempo había despertado la pretendida ley biológica, adoptan una actitud muy cauta antes de aceptar como posible una explicación palingenésica de los caracteres morfológicos, y sólo se deciden a ello, como última hipótesis, después de haber agotado todas las interpretaciones cenogenésicas aplicables a cada caso concreto. A pesar de esto, nuestros hábitos mentales son más fuertes que nuestras convicciones, y seguimos usando en Filología, por lo menos a manera de símil, el concepto del habla del niño y del salvaje como espejo de los primeros pasos en la actividad expresiva de la especie humana.

Por otra parte, hemos aprendido que en materia idiomática lo sencillo no precede necesariamente a lo complicado. La historia conocida de las lenguas no es alentadora para mantener el supuesto de que lo

primitivo es sencillo y lo evolucionado es complejo: Así, la tendencia analítica de los idiomas europeos modernos produce, a lo largo de la historia, una simplificación creciente de su estructura gramatical. En las hablas individuales y en la expresión artística, es fácil observar que nuestra palabra puede ser sencilla por falta y por sobra de pensamiento: los poetas saben mucho de la sencillez lograda por eliminación integradora, y ellos nos la explicarían mejor que yo pudiera hacerlo. Por mi parte trataré de mostrar ejemplos concretos de ambos tipos de sencillez en la dicción de los niños.

No puede haber dudas en que aprendemos nuestra lengua materna por imitación de las personas que nos rodean. La comunidad parlante impone de buenas a primeras un sistema cerrado y autosuficiente de signos verbales que el niño trata de imitar; y el proceso de imitación y ajuste a la norma social recorre varias etapas, con velocidad variable según las facultades miméticas individuales y según la presión mayor o menor que el medio familiar, primero, y social después, ejerce sobre cada niño. Todos sabemos, por ejemplo, que las niñas son por lo general mejores imitadoras que los niños varones, y consiguientemente aprenden a hablar antes y mejor que ellos. Por otro lado, en las escuelas rurales, rodeadas de un ambiente social relativamente silencioso, se advierte un desarrollo idiomático algo más tardío que en las escuelas situadas en la locuacidad de los medios urbanos. Pero, aun en igualdad de edades, de sexos y del nivel social en que el niño vive, las diferencias individuales son muy grandes: no es excepcional que un niño de seis años hable con mayor riqueza y soltura que otro de ocho, y que encontremos niños de seis años con menos recursos verbales que sus hermanitos de cuatro. La cronología del proceso no debe contarse por meses o por años. Es una cronología relativa que trata de establecer lo que viene antes y lo que

viene después en el desarrollo idiomático individual. En este sentido, el método más adecuado para iniciar la investigación de ese aprendizaje escalonado, consistiría en observar día por día el habla de un solo niño durante varios años seguidos. Después veríamos que las etapas observadas se repiten en los demás niños; pero más rápidas o más lentas, según las cualidades y circunstancias de cada uno.

Al razonar así, parto del supuesto de que los niños son simples imitadores del habla adulta, es decir, aprendices más o menos adelantados de un arte que sólo sabrán ejercer bien cuando sean mayores. ¿Y si resultara que los niños toman lo que les conviene, desechan lo que no les importa, e inventan lo que necesitan para sus impulsos expresivos propios? Esta pregunta nos pondría otra vez en contacto con uno de los fines generales de la educación, que aun antes de que Rousseau lo formulara en forma explosiva, venía preocupando a los educadores; es decir, si el niño es sólo un hombre imperfecto, un aprendiz del hombre que será, o bien si su vida tiene estructura y sustantividad propias, aunque no fuera a desembocar en el vivir adulto. Las consecuencias habrán de ser igualmente importantes para la Lingüística, porque, si la infancia, además de imitadora es creadora de idioma, nos obligará a tenerla en cuenta como factor operante en el bullir de la sincronía, y de paso nos ayudará a ver mejor ciertos cambios históricos.

Veamos, pues, lo que nos dicen unas muestras de lenguaje infantil espontáneo. Mis observaciones, unas publicadas y otras inéditas, se basan en mi propia experiencia profesional desde las escuelas de párvulos hasta la enseñanza superior; han sido contrastadas con opiniones de muchos colegas hispanoamericanos y españoles, y hace poco tiempo pude llevar a cabo una investigación sistemática en la Universidad de Puerto Rico, en colaboración con un grupo de maestros de

aquel país.[2] En todos los casos me valí de conversaciones espontáneas de niños entre sí, sin intervención de personas mayores; porque lo que importa no es el repertorio de formas lingüísticas que los niños son capaces de entender, sino las que efectivamente usan en su lenguaje activo.

Esta disertación no aspira a ser un estudio completo del habla infantil española, que necesitaría un libro nada breve. Me propongo sólo agrupar unos cuantos ejemplos que nos muestren varios tipos de imitación idiomática; y a continuación veremos algunos casos en que el niño discrepa de su comunidad parlante y la utiliza para crear su expresión propia.

2. Fue publicada con el título de *Funciones gramaticales en el habla infantil,* Puerto Rico, 1960. El Consejo Superior de Enseñanza de Puerto Rico, con generosidad que nunca agradeceré bastante, puso en mis manos una copiosa colección de transcripciones de habla infantil, escrupulosamente obtenidas por los maestros de las escuelas públicas, rurales y urbanas, en toda la isla. Mis publicaciones anteriores sobre el mismo asunto se hallan dispersas en varias revistas: *Revista de Pedagogía, Bordón, Revista de Educación.* La procedencia de mis materiales, publicados e inéditos, me permite creer que las conclusiones que ofrezco en este discurso son aplicables en general a todo el mundo hispánico. Las ligeras variantes locales no afectan al problema que aquí me propongo.

Por lo que se refiere al español, abundan las observaciones sueltas sobre pronunciación y morfología del habla infantil, hechas por los maestros de todos los países hispánicos con el criterio de corregir las formas defectuosas o anómalas que los niños emplean. No han sido nunca recogidas, que yo sepa, con fines de investigación lingüística. Contamos también con dos inventarios léxicos impresos: uno en Madrid, por D. Víctor García Hoz, y otro en Puerto Rico, dirigido por D. Ismael Rodríguez Bou. Es de advertir que la bibliografía extranjera sólo puede ser utilizada para el enfoque metódico general, porque siendo cada lengua un sistema estructural en el que todo está trabado, no pueden emplearse en las encuestas de un idioma los cuestionarios que pedagogos y psicólogos idearon para otro idioma diferente.

IMITACIÓN

Excluiré la simple repetición de sílabas, palabras o frases breves oídas, que los niños practican sin tener idea alguna de su significado. Los psicólogos la llaman Ecolalia, es decir, reproducción, como un eco, de sonidos o agrupaciones sonoras. Aunque es muy importante, sobre todo en la primera infancia, deseo ceñirme ahora a la palabra verdadera, el signo lingüístico, que consiste en la asociación de un significante y un significado. Cuando un niño se vale de signos verbales, pocos o muchos, no es un mero repetidor, sino que ajusta su habla a la imagen o situación que trata de expresar. Practica una imitación selectiva y condicionada, de un lado por sus vivencias, y de otro por los recursos verbales que sabe manejar. El procedimiento no se distingue más que cuantitativamente del habla adulta; la diferencia consiste en que el niño se mira en el espejo normativo concreto de las personas mayores, y los adultos nos amoldamos al sentimiento de esa entidad abstracta, indefinida y borrosa que llamamos *la lengua.*

Los maestros saben cuán escaso es el número de adjetivos calificativos que los niños emplean en su conversación espontánea. Antes de los siete años, la adjetivación valorativa de carácter estético se reduce a la oposición entre la pareja *bonito-feo.*[3] La calificación moral está limitada generalmente a la oposición entre *bueno* y *malo.* La adjetivación descriptiva (*grande, azul, dulce, alegre,* etcétera) cuenta asimismo con un repertorio extremadamente pobre, que se amplía muy despacio, hasta el punto de que, según mis datos, los niños de diez años no hacen más que doblar el promedio de adjetivos de uno efectivo entre los de seis o siete, a pesar de que la influencia de la lectura y de la escuela harían prever una riqueza mayor de matices

3. En América *lindo* suele sustituir a *bonito.* Tratándose de personas, es general en todo el dominio del idioma la oposición *guapo-feo.*

calificativos. No es que los niños no reconozcan y entiendan muchos más; es que no los necesitan, y por esto no los emplean en su habla espontánea con otros niños. No los necesitan, porque calificar supone una actitud en cierto modo contemplativa, descriptiva, estática; y el habla infantil va ligada a la acción, y salta del sujeto al verbo sin detenerse en las cualidades de las cosas. La lengua se pliega —como siempre— a la mente de los hablantes. Cuando en la pubertad se sacude la vida afectiva y los escolares escriben sus primeros ensayos literarios, los profesores de enseñanza media asistimos a un despliegue multicolor de adjetivos en su función de epítetos, casi siempre antepuestos ingenuamente al sustantivo para dar mayor realce a un descubrimiento interior recién estrenado. Los profesores expertos reconocen que la pubertad va siendo superada, cuando las composiciones literarias comienzan a frenar aquella abundancia torrencial de calificativos, y éstos se anteponen o se posponen según el sentimiento más fino y exacto del idioma.

Caracteriza también la redacción entre infantil y adolescente el hallazgo del *pues* causal, como una nota que presta al estilo cierto empaque literario y llega a barrer la conjunción *porque*. Esta fase suele durar poco, aunque en algunos casos es muy intensa. La busca afanosa de elegante dignidad conduce pronto al adolescente al descubrimiento de los lugares comunes, que para él no son comunes todavía. Ahí es nada para un muchacho de 4.º ó 5.º año de bachillerato poder escribir que alguien *brilla por su ausencia,* o *cierra con broche de oro una reunión*. Hay que dejarle que descubra sus mediterráneos literarios, y quizá un poco más tarde podremos conducirlo a que forcejee por la expresión personalmente acuñada, a sabiendas de que fracasaremos en muchos casos, ya que la mayoría de los hombres maduros que pasaron por las aulas no se desprenden nunca del lugar común.

Decía una vez Ortega y Gaset que la lengua es un servicio municipal del que más o menos hemos de valernos todos.

Los enlaces conjuntivos nos facilitan abundante información para el objeto que perseguimos. Es bien sabido que los niños y las personas de escasa instrucción emplean muy pocas conjunciones, suficientes sin embargo para señalar la dependencia recíproca de las oraciones. El habla de los adultos satisface el sentimiento de coordinación y subordinación mental valiéndose de dos signos expresivos concomitantes: la entonación tensa o distendida con que pronunciamos los componentes del período, y un sistema de conjunciones, más o menos extenso, para indicar las soldaduras. Cada uno de estos dos medios bastaría por sí solo para asegurar los enlaces sintácticos, aunque de hecho van inseparablemente unidos. El hombre culto confía en la mayor calidad intelectual de su repertorio variado de conjunciones, y puede atenuar, si quiere hacerlo, los recursos musicales de la entonación. El hombre sin instrucción literaria suple su pobreza de palabras conjuntivas aumentando el rendimiento expresivo de las curvas melódicas. Estos hechos fueron ya observados por Meillet; y Bally los formula, a manera de ley lingüística general, diciendo que «en las lenguas, el empleo de medios gramaticales y el de medios musicales están en razón inversa». Pero he aquí que los niños nos van a dar una lección que complete esta doctrina. Cualquiera que los observe notará en seguida que los niños hablan con melodía desentonada; disciplinar la voz a las inflexiones que la lengua común exige con validez de signo requiere un aprendizaje tan duro y gradual como el léxico y las formas gramaticales: la meta, que pocos adultos alcanzan, es nada menos que el Arte de la Declamación. Los programas escolares del mundo entero se preocupan de que los maestros practiquen la llamada *lectura expresiva,* que no es otra cosa que el juego musical de los acentos, la entonación y las

pausas, según normas peculiares de cada comunidad parlante, a fin de que la enunciación, la pregunta, el mandato, la duda, las emociones todas, sean entendidos como tales. La entonación está muy lejos de ser espontánea; es aprendida con largos tanteos, aunque no nos demos cuenta del esfuerzo realizado.

En lo que se refiere al valor sintáctico de la melodía, muchos filólogos propenden a pensar que la entonación es un recurso primitivo, que va siendo superado a medida que las lenguas adquieren precisión intelectual con los medios gramaticales de enlace. No es que lo digan con la crudeza que yo empleo; pero en la forma con que discurren se palpa una actitud compasiva hacia las pobres gentes que, en su primitivismo, se valen preferentemente de la entonación. Aquí yo cedería la palabra a los poetas, tan refractarios a las conjunciones propias del estilo lógico-discursivo, para que nos digan si la dicción poética es en algo inferior a la expresión racionaliazda. Apelaría también al testimonio de nuestra lengua castellana, tan capaz de precisión racional como las lenguas más intelectualizadas, y al mismo tiempo tan cuidadosa y exigente con la entonación, que aun en boca de los hombres más cultos —y más sosos— demuestra la firme base oral en que se sustenta. Y conste que no me guía la menor intención panegírica. Busco sólo una caracterización exacta.

Los niños nos enseñan, pues, que la entonación lingüística no es primitiva ni espontánea. Y si su sistema de conjunciones es extremadamente reducido, podemos preguntarnos de qué medios se valen para indicar la continuidad y la dependencia de frases y oraciones. Estos medios son dos: el primero es la simple sucesión, sin signo alguno fonológico ni gramatical. El habla infantil practica el sofisma de que la secuencia es consecuencia, y el habla adulta no es ajena a este procedimiento. El segundo medio consiste en habilitar las pocas conjunciones de su repertorio para toda clase de valores coordinantes

y subordinantes. La conjunción *y* es en boca de un niño: copulativa, adversativa, consecutiva, causal, final, etc. La conjunción *porque,* que es de las primeras en el léxico infantil, ha engañado a algunos hasta hacerles pensar que los niños perciben muy pronto la relación de causa a efecto. Pero vistas las cosas más de cerca notaremos que *porque* sirve para todo, y sólo alguna vez funciona como causal. Mejor nos lo dirá el interrogativo *¿por qué?,* tan profusamente usado por los niños a los tres o cuatro años, que son muy preguntones. A veces nos abruman de tal manera con sus reiterados *¿por qué?,* que los familiares suelen exclamar: *¡qué preguntas tan absurdas hace este chico!* Si los entendiésemos mejor, sabríamos que raras veces el *porqué* tiene entre ellos el sentido causal del lenguaje adulto. Si decimos a un pequeñín: *viene un caballo,* es muy probable que nos sorprenda con la pregunta: *¿y por qué caballo?,* que quiere decir *¿dónde está el caballo?,* o *cuál es,* o *qué caballo es ése,* o *cuándo pasará?...,* es decir, es una forma interrogativa general e indiferenciada, que no pregunta precisamente la causa. A medida que penetramos en el lenguaje de la niñez, nos damos cuenta de que sus palabras tienen con frecuencia significado diferente del nuestro. ¡Bah, inexperiencia de niño! —dirán algunos—. En efecto, es inexperiencia, si la miramos desde la altura presuntuosa de la madurez; mirada más de cerca, nos revela que el sistema expresivo infantil es autosuficiente y dotado en cualquier momento de coherencia interna. Es una organización, y no un amontonamiento amorfo de expresiones no maduras. Por esto nunca acabamos de entender a los niños.

Recuerdo a este propósito la anécdota muy conocida de un padre que llevó a un hijo suyo, de poco más de cuatro años, a un museo de pinturas. Se detuvieron ante un cuadro que representaba un circo romano donde los cristianos eran despedazados por las fieras. El padre creyó oportuna una leccioncita para exaltar el heroísmo de los

mártires; y a medida que hablaba, notaba que el niño parecía afligirse con el espectáculo bárbaro: —*¿Te pones triste, verdad?; —Sí, mira ese pobre tigre no tiene cristiano.* Las palabras *tigre* y *cristiano* sonaban lo mismo, pero su repercusión evocadora, sus adherencias representativas y sentimentales eran diferentes para los dos interlocutores.

Entre los materiales que me sirven de base se halla la experiencia siguiente: Las maestras de escuelas maternales enseñaban individualmente una colección de láminas a niños de cuatro, cinco y seis años, y transcribían con sus propias palabras el comentario o descripción que uno por uno hacían de cada lámina. Utilicé las transcripciones así obtenidas, y de ellas extraje datos abundantes y homogéneos. Si los filólogos buscan y comparan formas en los documentos notariales del pasado, bien podemos ampliar el método a la exploración del habla infantil contemporánea. La explicación de cada lámina va siempre acompañada de gestos mostrativos o indicadores. El dedo señala figuras y describe movimientos. Los ademanes y las palabras que los acompañan pertenecen al campo deictico o mostrativo, según la denominación de Bühler. No hay que decir con cuánta frecuencia aparecen los pronombres demostrativos, y junto a ellos buen número de adverbios de lugar *(aquí, ahí, acá, allí, allá)* que sirven para localizar las figuras siguiendo el movimiento indicador del dedo. El repertorio de tales adverbios mostrativos es más o menos extenso en cada niño: niños hay que usan uno solo, comúnmente *ahí* o *aquí.* Ambos son los de localización más adaptable a cualquier situación del objeto designado, si van unidos al gesto indicador. Otros niños se valen de la pareja *ahí-allá* en oposición; otros oponen el trío *ahí-aquí-allí,* y no faltan algunos que manejan con precisión de significado cuatro, cinco o más adverbios mostrativos. Lo que importa subrayar es que cada niño, en un momento determinado de su desarrollo, emplea un sistema completo y conexo de adverbios que abarca todas

sus representaciones espaciales y, por consiguiente, es perfecto o acabado en sí mismo. La comunidad lingüística le prestará nuevas formas cuando necesite precisar más su sistema.

Claro es que aquí surge la pregunta de si la presencia de las formas crea el sistema de relaciones mentales, o si son éstas las que buscan su forma adecuada. Cassirer diría, siguiendo a Humboldt, que la forma del lenguaje es el instrumento con que interpretamos el mundo objetivo y damos universalidad a imágenes y conceptos. Los símbolos verbales no deben ser considerados como *forma formata,* sino como *forma formans,* y por consiguiente pueden preceder a su contenido representativo o conceptual, o por lo menos ser simultáneos. En efecto, el proceso adquisitivo del idioma materno prueba que así ocurre a menudo. Pero no se puede negar razonablemente que la representación y el concepto pueden existir asimismo antes que la palabra que los simboliza, y pugnan por encontrar en el idioma su forma adecuada de expresión. No voy a enredarme ahora en la controversia de los universales, que tanto se agitó en la Escolástica medieval, porque nuestro problema no es de Lógica ni de Teoría del conocimiento, sino simplemente lingüístico.

Volviendo a mi objetivo, traeré un ejemplo, característico en mi opinión, de cómo la forma puede ser anterior a la vivencia de que es portadora. Me refiero al empleo del subjuntivo entre nuestros niños. Los modos imperativo e indicativo pueden considerarse como naturales y necesarios: el niño manda y enuncia desde que empieza a hablar. Pero la categoría modal del subjuntivo, que envuelve la acción verbal en una actitud de incertidumbre o de deseo, es evidentemente aprendida, y aun innecesaria: muchas lenguas no tienen subjuntivo, entre ellas el inglés, que lo ha perdido a lo largo de su historia. Sin embargo, los niños de lengua española usan ya el subjuntivo antes de los cuatro años; pero sólo ciertos significados del subjuntivo, con

exclusión de otros que no llegan a consolidarse hasta mucho después. Los numerosos casos recogidos entre niños españoles e hispanoamericanos me permiten afirmar con mucha aproximación que el 80 por 100 son subjuntivos finales apoyados en la locución conjuntiva *a que* o *para que: vienen a que les den de comer, para que veas, para que no lo encuentre, para que la vistieran.* El 20 por 100 restante se reparte entre subjuntivos dependientes de verbos de voluntad, oraciones condicionales y temporales, y oraciones independientes de deseo. El subjuntivo potencial o dubitativo es esporádico antes de los siete años, y sigue siendo raro hasta los nueve o diez años. Resulta, pues, que la forma del subjuntivo penetra en el habla infantil por el ancho cauce que le abre la repetición mecánica de *para que* como fórmula o cliché lingüístico prefabricado; pero su valor modal de irrealidad, desconocido al principio, va tanteando trabajosamente por analogía en la mente, cuando no encuentra el apoyo formal de un sintagma fijo. La forma es aquí anterior al significado, que sólo muy tarde llegará a llenarse de contenido según el patrón del habla adulta. Notemos de paso que la infancia es muy consecuente con las formaciones por analogía: dice *andé* y *cabí,* y cuando aprende con extrañeza que debe decirse *anduve* y *cupe,* recibe y siente estas formas como imposición arbitraria de padres y maestros.

CREACIÓN

Con los ejemplos que acabo de aducir rozamos ya el campo de la creación idiomática. Entendamos bien que en lo humano no cabe crear de la nada. Cuando hablamos de creación de idioma aludimos a la capacidad de combinar los recursos lingüísticos para ajustarlos a vivencias que nunca se repiten idénticas. En el acto de hablar, como

en el río de Heráclito, nunca podemos bañarnos en la misma agua. En este sentido general, todos los hablantes somos creadores. Cuando un niño emplea dos, o tres, o más adverbios mostrativos en oposición consciente de significados, ordena el caos de sus representaciones espaciales y las sitúa en su microcosmos mental. Convertir el Caos en Cosmos es la segunda parte de la Creación divina y la única creación en que a la pequeñez humana le es dado participar.

Todos sabemos que los niños inventan palabras, generalmente de vida efímera, que llegan a imponerse dentro de la familia *(nursery words)*. A veces llegan a lexicalizarse de modo permanente en la tradición familiar. No me refiero a las deformaciones transitorias que la pronunciación infantil imprime a vocablos ya existentes, sino a verdaderos hallazgos léxicos: unos se forman por onomatopeya; los más obedecen a la motivación evocadora de los fonemas y hacen pensar en el celebrado soneto de Rimbaud a las vocales. Pero más que el vocabulario me atraen ahora algunos fenómenos complicados de estructura gramatical, en los cuales los niños alteran el modelo del habla adulta, no por impericia, sino por exigencia de su ideación propia. Me limitaré a un par de ejemplos muy característicos.

Es bien sabido que la lengua española general emplea el pretérito simple o indefinido *(canté)* y el compuesto o pretérito perfecto *(he cantado)*. *Canté* es la forma absoluta del pasado, cuando se siente como desligado de toda relación con el presente. *He cantado* establece una relación real, mental o afectiva con el momento en que hablamos. No hacen falta más pormenores para definir un uso que todas las gramáticas registran. Pero es natural que en la realidad del habla los límites entre una y otra forma aparezcan borrosos, y que a veces la preferencia en favor de una de ellas se debe a circunstancias de la conversación y al estilo personal del hablante. El francés moderno ha

resuelto el posible conflicto con la eliminación práctica del *passé défini* en la lengua hablada, aun entre las personas más cultas. Por más que la Academia Francesa lamente este empobrecimiento, nadie dice fuera de los libros *nous parlâmes,* sino *nous avons parlé;* al *nous arrivâmes* clásico le sustituye *nous sommes arrivés.* La lengua literaria italiana practica bien la diferencia entre el pretérito *próximo* y el pretérito *remoto;* pero el uso hablado permite dividir el territorio de Italia en dos zonas claramente delimitadas, según el predominio (a veces exclusivo en los dialectos) de una u otra forma del pasado. El español mantiene en general la distinción entre los dos pretéritos; pero en ciertas regiones, como Galicia y Asturias, predomina *canté* sobre *he cantado: vengo de la plaza, encontré a Fulano y díjome...,* es construcción habitual en ambas regiones, a pesar de tratarse de un pasado inmediatamente anterior al presente. Por el contrario, el habla popular madrileña parece preferir *he cantado (el año pasado han derribado una casa que tapaba la calle),* como si se dibujara en el lenguaje vulgar una tendencia vacilante, parecida a la del francés. Por supuesto, las personas cultas y la lengua literaria no se han contaminado de este uso, que suena a plebeyo. La mayor parte de los países hispanoamericanos tienden a la fusión de los dos pretéritos en beneficio de *canté,* como Galicia y Asturias; el grado de tal fusión varía según los lugares. Puerto Rico prefiere decididamente *canté* en todas las clases sociales; el empleo de *he cantado* es enfático, aunque siempre posible. Hasta donde se pueda definir un uso en franco retroceso, que puede variar en treinta años y que no afecta por igual a todos los hablantes, yo diría que el habla puertorriqueña echa mano del perfecto enfático cuando quiere recalcar las consecuencias de la acción pasada: *me siento mal, he comido demasiado;* también para indicar el pasado habitual y que continúa: *he comprado en esta*

tienda durante veinte años, significa que sigo comprando; *compré en esta tienda...* significaría que ya no compro en ella. Este es hoy el nivel medio de la evolución en toda la isla.

Pues bien: Al estudiar el habla infantil en las escuelas públicas del país, lo mismo rurales que urbanas, tuve la sorpresa desconcertante de observar que, dentro del predominio general de *canté,* los niños usan *he cantado* con frecuencia mucho mayor que los adultos. Debe observarse que en todos los países hispánicos, entre los 3-4 años, el participio pasivo *(cantado, caído)* se emplea solo, sin verbo auxiliar, como forma verbal que opone el *ahora* con el *no ahora,* con carácter aspectivo más que temporal: *nene comido, papá venido,* son expresiones propias de la niñez en España y en América. Simultáneamente, o poco después (4-5 años), se refuerza el sentido del participio como *tiempo pasado* en oposición al *presente,* a la vez que aparece acompañado del verbo auxiliar como refuerzo de su sentido temporal según el uso de las personas mayores: *nene (ha) caído.*

Para explicar la anomalía de que los niños rebasen la norma de la comunidad parlante que les sirve de modelo, pensé primero en Rousselot y en Gauchat, cuyos estudios sobre los cambios de pronunciación en el *patois* de ciertas localidades aisladas de influjos exteriores, les inclinaron a creer que las alteraciones fonéticas se iniciaban entre los niños y se propagaban en parte a los jóvenes y a la generación madura, en tanto que los viejos tendían a mantener la pronunciación local antigua. Pero después, E. Hermann puso en claro que no siempre los viejos representan el elemento conservador del dialecto, y que no es raro que niños y jóvenes inicien cambios regresivos que restauran las formas antiguas. No parece, sin embargo, que un fenómeno gramatical de tanto bulto como la contraposición de dos formas del verbo sea comparable a los casi imperceptibles cambios fonéticos

entre varias generaciones que conviven en una localidad. Es notable que los niños puertorriqueños, que hasta los seis o siete años emplean *he cantado* con frecuencia relativamente elevada, se acomodan de modo casi súbito hacia los siete-ocho años al uso general del país. A mi modo de ver, hay que explicar tan curioso fenómeno en motivos peculiares del alma infantil.

Con la timidez del que se adentra por un camino inexplorado, propongo una explicación, para la cual he de dar un pequeño rodeo. Los pedagogos saben bien que el lenguaje de la primera infancia es en gran parte egocéntrico: los niños pequeños hablan a menudo para sí mismos, como un comentario a la propia acción; o bien conversan con otros niños sin escucharse unos a otros y sin esperar respuesta a lo que dicen. El diálogo incoherente de los niños entre sí ha sido bautizado por Piaget con el nombre paradójico y expresivo de «monólogo colectivo». Según sus investigaciones en el Instituto Internacional de Educación de Ginebra, los diferentes tipos de lenguaje egocéntrico suman, a los seis años, un promedio que se acerca al 45 por 100 de toda la actividad verbal. Pero observó también que en un momento, que puede fijarse hacia los siete años, se produce un cambio casi brusco que hace descender el lenguaje egocéntrico al 25 por 100, y que esta proporción baja rápidamente a medida que los niños se acercan a los ocho años. Algo ocurre, pues, en esa edad, que nos autoriza a pensar que si en el mundo físico se producen mutaciones súbitas, también en el lenguaje infantil asistimos después de los seis años a una transformación rápida hacia el habla socializada, como si la mente del niño, medio encerrada en sí misma, saliera de pronto a la intemperie de su comunidad lingüística. El fenómeno está seguramente relacionado con el *uso de razón,* que la tradición eclesiástica establece justamente a esa edad.

Así pues, el niño puertorriqueño, que encuentra en su medio doméstico un pretérito simple que domina entre los mayores, y un pretérito compuesto declinante, pero muy empapado de subjetividad enfática, tiende a asirse a su *he cantado, he visto, he jugado,* adscritos de modo inmediato a su persona. Confirma esta interpretación el hecho bien establecido de que la casi totalidad de los ejemplos recogidos están en primera persona del singular, y son muy raros los casos de pretérito perfecto en las demás personas gramaticales. Asistimos a una manifestación de egocentrismo, que desaparece y se acomoda al uso general en el momento en que la expresión se socializa. El hecho está en paralelismo completo con la disminución, por la misma edad, de la frecuencia proporcional con que usan el pronombre *yo* y el posesivo *mío:* Antes de que la transición se produzca, el niño habla casi siempre de sí mismo; es sujeto y objeto preferente de su conversación. Resulta, pues, que los niños no son meros aprendices pasivos de su lengua, sino usuarios con iniciativa propia para alterar la norma aprendida, es decir, para re-crearla. Esto hacemos también los adultos, en escala mayor o menor según la originalidad expresiva de cada uno, y especialmente los artistas de la palabra a quienes los griegos llamaron ποιηται, que vale *hacedores* o *creadores.*

Para terminar con este espigueo, vamos a ver cómo los niños saben también atribuir a las formas verbales significados nuevos o no previstos en la gramática del adulto. Todos hemos observado que en ciertos juegos infantiles se distribuyen los papeles que los niños van a representar, por medio del imperfecto de indicativo: *Tú eras la maestra, y yo me sentaba ahí a decir la lección; Nosotros éramos los ladrones, y éstos eran los guardias.* Claro es que podrían emplear, y emplean a veces, el presente; pero el imperfecto da al juego un significado de ficción consciente; como si corriera el telón de una escena imaginaria en la que van a ser actores. Notemos que la forma

en-*ría,* potencial o condicional, no se incorporará hasta muy tarde a la conjugación espontánea del niño. Estamos, por lo tanto, en presencia de un hallazgo expresivo que apenas sobrevive en ciertos estratos del habla popular adulta. Acaso en su base mental está emparentado con el uso popular de las oraciones condicionales en imperfecto de indicativo: *Si me lo decía, le daba una bofetada; Si me tocaba la lotería, me compraba un coche.*

Se me ocurre pensar que la aplicación infantil del imperfecto para introducir una acción imaginaria es quizás una propagación del imperfecto narrativo en las fórmulas que encabezan los cuentos: *Esto era un rey...*; *Había una vez una niña que caminaba por el bosque...*, y el auditorio abre sus ojitos claros a una maravilla que vive como presente. Cuando vayan a jugar a personajes irreales, pensarán acaso que si *Esto era un rey,* yo era un ladrón y me escapaba...; Tú eras la princesa y nosotras las damas que te servían; etc.

En conclusión: la palabra infantil no debe ser mirada como simple esbozo de algo más perfecto que vendrá después, sino como un decir estructurado y valioso de por sí. La imitación, más que calco del habla adulta, es una actividad creadora que adapta las formas aprendidas, y con ellas se abre caminos hacia la interpretación del mundo. Pero nuestra lengua, que es cauce liberador del pensamiento, puede convertirse también en prisión que embote la expresividad original. Para los niños el cauce idiomático no tiene todavía demasiada profundidad; las resistencias que opone el hábito son débiles aún; por esto pueden romper las normas fácilmente y ensayar formas de su invención. Para la gran mayoría de los adultos el cauce es hondo, y es muy cómodo atenerse a él. Sólo los artistas de la palabra, al poner en tensión los recursos reales y potenciales de su idioma, saben abrirle

senderos inexplorables. Niños y poetas juntos otra vez, para que no se nos seque a los hombres serios el rocío matinal de la palabra recién nacida.

El maestro que pretenda dirigir la actividad expresiva de los niños debe aprender primero a conocerla y respetarla. Y esta es la lección que mis discípulos grandes y chicos me enseñaron, y hoy he venido a recitar ante la Academia.

PARTE II
Funciones gramaticales en el habla infantil

PARTE II
Funciones gramaticales en el habla infantil[1]

INTRODUCCIÓN

La División de Investigaciones Pedagógicas del Consejo Superior de Enseñanza se complace en publicar el estudio *Funciones gramaticales en el habla infantil,* dirigido por el distinguido profesor Don Samuel Gili Gaya. Constituyó para nosotros inspiración y estímulo el albergar al Dr. Gili Gaya y a su grupo de colaboradores en nuestras oficinas y fructífero a la vez poner a su disposición las fuentes de información que sirvieron de base a su trabajo.

Otros profesores y estudiantes interesados en nuestros problemas lingüísticos podrían tener similar oportunidad y valerse de otros materiales que sólo aguardan a que personas estudiosas deseen hacer nuevas aportaciones en este campo.

Al Dr. Gili Gaya y a sus colaboradores les estamos muy agradecidos por adelantar un paso más los estudios de nuestro vernáculo.

I. Roríguez Bou

1. Esta investigación fue realizada bajo la dirección del autor e impresa por la Universidad de Puerto Rico, en Río Piedras, P.R., 1960. Colaboraron en la recogida y ordenación de materiales los siguientes alumnos de aquella Universidad: Estrella Cevallos Delgado, Ramona García Roberts, Virginia García Urbina, Mercedes González Vega, Ana Virginia Justicia, Benjamín Martínez López, Nieves Padilla de García, Ángel Rivera Valdés, Iris M. Zavala. Reimprimimos el texto íntegro con enmiendas y adiciones, a veces de alguna importancia.

PRÓLOGO

Los autores de este trabajo, reunidos en el seminario de *Metodología literaria* de la Universidad de Puerto Rico durante el curso de 1958-59, se propusieron llevar a cabo algunas investigaciones sobre la psicogénesis individual del lenguaje. El estudio había de orientarse y plantearse más en profundidad que en extensión, puesto que sólo aspira a señalar algunos hitos en el proceso adquisitivo de la lengua; fases de un desarrollo en movimiento constante, y no *estados* más o menos inmóviles de la expresión personal. Aunque aprendemos a hablar desde niños por imitación de las personas que nos rodean, el aprendizaje de la lengua propia no se detiene nunca. A lo largo de la vida entera entran y salen constantemente de nuestro repertorio léxico usual numerosas palabras que amplían o empobrecen, matizan o resecan la expresión; nuestro caudal de recursos fraseológicos y esquemas sintácticos gana y pierde sin cesar. Lo que varía es la velocidad del proceso, tumultuosamente viva en la infancia y la adolescencia; cada vez más lenta en la madurez y la ancianidad, pero también más afinada y exacta.

Por otra parte, hablar es una actividad expresiva de naturaleza artística, variable en todas las edades según la aptitud individual del hablante, y sujeta siempre a la presión social, a la educación y al grado de cultura. Vamos a estudiar un *proceso,* es decir, una sucesión de fases o etapas en el desarrollo del habla individual, que, si bien guardan relación con la edad, no deben adscribirse a un número determinado de años, sino al escalonamiento relativo del proceso mismo en la expresión personal. Desde los primeros tanteos se nos hizo visible cuán grande es la diferencia, entre niños de igual edad, en la abundancia, soltura y precisión con que utilizan los recursos expresivos de su idioma materno. Según esto, el ideal de nuestra in-

vestigación consistiría en comparar a cada niño consigo mismo, y no con otros niños; es decir, observar y anotar las adquisiciones que hace durante varios años seguidos. Este trabajo no podría llevarlo a cabo más que un familiar con preparación lingüística adecuada, y que conviva día por día con el niño.[2] No podemos ahora hacerlo así, entre otros motivos, por faltarnos el tiempo necesario. Pero bueno será apuntar hacia esta dirección metódica, que sin duda habría de dar resultados fecundos al investigador que la siguiera, aun limitándose a la observación cuidadosa de un solo niño. Para nosotros será forzoso estudiar muestras del habla espontánea, obtenidas entre numerosos niños de igual edad, y compararlas con las de edades mediata o inmediatamente anteriores y siguientes.

Como indica el título de este folleto, dejamos fuera de nuestro estudio la pronunciación infantil, el vocabulario y la Morfología propiamente dicha. Tampoco nos ha guiado ningún propósito normativo que tienda a distinguir lo correcto de lo incorrecto, lo culto de lo vulgar o dialectal. Deseamos hacer algunos sondeos acerca de cómo se manifiesta en el habla infantil el sentido funcional de las palabras, en cuanto se condicionan entre sí en el cuerpo de la frase y de la oración. Se trata, pues, de esbozar algún capítulo de Sintaxis, entendiendo esta parte de la Gramática en su más amplio significado y sin preocuparnos de sus límites estrictos.

Del tipo de problemas a que apuntábamos darán idea los ejemplos siguientes: Averiguar qué tiempos del verbo suelen usar espontáneamente los niños en las diferentes fases de su desarrollo lingüístico. No nos referimos sólo a las formas de la conjugación que traen las gramáticas con la denominación de *tiempos,* porque cualquier forma

2. No han faltado investigadores que hayan seguido este método. En la *Bibliografía* que figura al final de este libro puede ver el lector algunos ejemplos.

puede servir, y sirve de hecho, para diversos valores temporales. Importa determinar cómo se produce y expresa la función imperativa: ¿con infinitivo?, ¿con el presente o el futuro de mandato?, ¿con interjecciones exhortativas?, ¿con el imperativo de las gramáticas? Las representaciones del pasado y del porvenir pueden indicarse con adverbios de tiempo (*antes, después, ayer, mañana,* etc.), con los presentes de indicativo y subjuntivo, con la variada serie de pretéritos y futuros de la conjugación castellana; y todos estos medios pueden aparecer a la vez, o escalonadamente, y desde luego en proporciones muy diferentes. ¿Cuándo y con qué formas se presentan en el habla infantil los subjuntivos, que implican una idea más o menos consciente de la modalidad y de la subordinación? Otros sectores del idioma ofrecen también tentadoras perspectivas: La aparición y empleo de conjunciones y frases conjuntivas pueden darnos indicaciones preciosas sobre cuándo y en qué sentido maduran las relaciones de causalidad *(porque, ¿por qué?)* condición e hipótesis *(si),* finalidad *(para que),* oposición o contrariedad *(pero, sino),* disyunción, consecuencia, etc., etc.

Conviene advertir a los lectores que no estudiamos en modo alguno el *pensamiento* infantil, sino las *formas* verbales de expresión que el niño aprende a imitar de los adultos. Es bien sabido que los niños entienden mucho más de lo que dicen. Cuando un niño de 4 años interpreta una estampa diciendo, por ejemplo: *Niño pelota,* tiene en su mente la representación conjunta que correspondería a *El niño tiene una pelota* o *Este niño juega con una pelota.* Sería insensato atribuir a la ideación o pensamiento infantil lo que no es más que falta de dominio de los medios idiomáticos. Viceversa: del empleo de una palabra insólita o de una construcción artificiosa y complicada, no se deduce necesariamente que el niño comprende por entero su significado o trabazón mental. A menudo los niños —y también los

adultos— imitan o calcan expresiones ajenas, con una idea muy vaga, y a veces errónea, de su sentido. En tales casos, dicen más de lo que entienden. Se previene, pues, a los lectores, como a su tiempo se previno también a los colaboradores, contra el riesgo de deducir conclusiones de carácter psicológico. Nos ceñimos, por lo tanto, al aspecto exclusivamente formal del problema que nos ocupa.

Téngase en cuenta, además, que en los países de lengua castellana no se han publicado —que sepamos— investigaciones de esta índole, aunque sí se han hecho valiosos estudios de pronunciación, vocabulario y morfología del lenguaje infantil. Existe abundante bibliografía francesa, alemana e inglesa; pero cada lengua es un sistema compacto de medios expresivos propios, de los cuales el niño se va apoderando. La bibliografía extranjera podría servirnos en gran medida si nos hubiéramos propuesto estudiar Psicología infantil. El alcance de nuestra labor es sólo idiomático: trata de determinar qué viene antes y qué viene después, en el aprendizaje de los recursos verbales propios de la comunidad lingüística en que los niños viven. Cada lengua tiene sus exigencias peculiares y no son transferibles a un idioma los métodos o cuestionarios de trabajo que se emplearían en otros. Por ejemplo, la resistencia del español al uso de la pasiva con el auxiliar *ser,* en contraste con su frecuencia en inglés, hace prever que los niños de los países hispánicos emplearán muy tarde y a través de los libros, oraciones como *el caballo fue robado por un ladrón,* y preferirán la construcción activa *un ladrón robó el caballo,* tal como prefieren decirlo las personas mayores. Por el contrario, el hecho de que los niños anglosajones no tengan consciencia del modo subjuntivo o no usen diminutivos morfológicos, es propio de su idioma, y nada tiene que ver con la mente infantil. La lengua francesa distingue por su forma el *pour quoi...?* causal de la pregunta, y el *par-ce-que* de la respuesta, diferencia que los niños tienen que aprender equivocán-

dose a menudo; los niños de lengua española no se equivocan, puesto que identifican *¿por qué?* y *porque,* y sólo la escritura les enseñará a percibir la distinción. Nada podría concluirse, sobre esta base, acerca del sentido más o menos precoz de la causalidad en los niños de unos u otros países. Otro ejemplo: Los niños de lengua española aprenden muy pronto la diferencia de género y número, a causa de la claridad y fijeza de las formas del artículo: *el, la, los, las,* siempre iguales a sí mismos, en contraste con los artículos franceses, muchas veces contractos y con vocales elididas o de timbre oscurecido. Contribuye a ello la claridad de la terminación en *-s* del plural de sustantivos y adjetivos, a menudo inaudible en francés. Resulta, pues, que nuestros niños practican a los 3-4 años la concordancia de género y número con pocas equivocaciones, en tanto que los niños franceses necesitan un aprendizaje más largo, y sólo la lengua escrita logra evitar del todo los errores.

A pesar de que los objetivos propuestos se limitaban al sector del habla infantil que acabamos de deslindar, el programa que se abría a la investigación era casi ilimitado. Hubo que reducirlo a la duración del curso universitario, al tiempo que podían dedicarle los colaboradores, ocupados en otros estudios, y a los medios de observación y trabajo de que se pudiera disponer. Pero ya se sabe que realizarse es limitarse. Pocas veces hemos llegado a alguna conclusión de cierta consistencia; con frecuencia nos contentamos con aproximaciones más o menos precisas, o planteamos con alguna claridad los términos de problemas que dejamos sin resolver. A pesar de que conocemos bien las deficiencias y el carácter provisional de nuestros estudios, nos atrevemos a publicarlos en este folleto, con la esperanza de que, si el contenido es pobre, al menos sus métodos puedan ser aplicados y mejorados por otros investigadores.

Nos agradaría ver prolongadas estas observaciones en su doble vertiente lingüística y pedagógica: Lingüística, porque el conocimiento del habla infantil puede explicar el porqué y el cómo de numerosos fenómenos que la sincronía y la historia de las lenguas nos plantean; pedagógica, porque cuando los maestros vamos a intervenir en la adquisición de la lengua nativa, necesitamos saber en qué direcciones podemos hacer progresar en cada edad la actividad expresiva de los niños con mayores probabilidades de éxito.

Capítulo 1
Materiales y métodos

Nuestro trabajo hubiera sido imposible si en los dos semestres de un año académico hubiéramos tenido que recoger de primera mano los materiales necesarios. Afortunadamente, el Consejo Superior de Enseñanza de Puerto Rico guarda en sus archivos copiosísimos legajos, obtenidos por los maestros en las escuelas rurales y urbanas del país, que contienen diferentes tipos de conversaciones espontáneas de los niños entre sí, de conversaciones de niños con sus maestros y de ejercicios escritos practicados en las escuelas. El Consejo Superior de Enseñanza tuvo la amable gentileza de ponerlos a nuestra disposición, y en sus mismos locales emprendimos y continuamos la tarea. Por deber y por gusto expresamos al Consejo nuestra profunda gratitud, en especial a su secretario Sr. I. Rodríguez Bou y a la Srta. Juana Méndez, cuya guía nos ha sido de inapreciable utilidad. También agradecemos a la Doctora Antonia Sáez su generosa asistencia y experto consejo.

Los datos que sirven de base a esta investigación fueron reunidos y utilizados para elaborar el *Recuento de Vocabulario Español* que publicó el Consejo Superior de Enseñanza. El *Recuento* es un amplio y cuidadoso trabajo estadístico destinado a determinar la frecuencia relativa de las palabras en cada medio social. Una cosa es el léxico disponible que la lengua nos ofrece, y otra el léxico de uso efectivo en

los diferentes planos del habla real. En lo que se refiere al lenguaje infantil, la utilidad inmediata del *Recuento* se encaminaba a guiar a los educadores en la confección de libros de lectura y en toda clase de ejercicios escolares de escritura y composición.[3]

Este copioso inventario había de darnos el punto de arranque que necesitábamos para nuestros estudios. Las estadísticas impresas ofrecían una primera indicación; las fuentes manuscritas en que aquéllas se basaban permitían una investigación funcional, y no sólo numérica, del habla escolar. El conjunto de nuestras observaciones se divide en dos grupos:

1. *Edad preescolar.*
2. *Edad escolar:*
   a) Datos numéricos del *Recuento.*
   b) Fuentes manuscritas.

A continuación explicamos el método de observación e interpretación empleado para cada uno de estos grupos.

EDAD PREESCOLAR

El Consejo Superior de Enseñanza puso en nuestras manos un material abundante y valioso para estudiar el lenguaje infantil desde los 4 a los 7 años. Los maestros mostraban a cada niño una colección de 55 láminas, y anotaban con exactitud lo que el niño decía ante cada una de ellas. Si no obtenían explicación alguna, hacían preguntas generales que no sugiriesen la respuesta concreta, por ejemplo: *¿Qué ves?, ¿Qué hacen?, ¿Qué hay aquí?* Como

3. Víctor García Hoz publicó un estudio de tipo semejante con el título de *Vocabulario usual, común y fundamental;* Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1953. Véase más bibliografía en las páginas preliminares del *Recuento* de Puerto Rico.

a todos los niños se les presentaron las mismas láminas, el material así reunido es homogéneo para comparar las 55 respuestas según las edades, sexos, medio rural o urbano de donde proceden, y sobre todo según cualidades individuales, muy variables de unos niños a otros en igualdad de las demás condiciones. Estudiamos las respuestas de 50 niños y niñas: 13 de 4 años; 13 de 5; 12 de 6 y 12 de 7.

Como hipótesis de trabajo, establecimos unas fases o etapas en la iniciación y desarrollo de los hechos de expresión que íbamos a observar. Al decir *fases* o *etapas* no queremos insinuar que éstas se sucedan cronológicamente, ni menos que se excluyan entre sí. Al contrario, parece seguro que han de superponerse unas a otras sin que desaparezcan las ya adquiridas o consolidadas. Quizá sería más propio decir que son grupos de observaciones que, en parte, puede preverse que se iniciarán en un orden determinado. He aquí los grupos de fenómenos que *a priori* establecimos:

1. Enumeración

El niño se limita a nombrar los seres u objetos que ve y reconoce en la lámina. Usa para ello una serie de sustantivos, con artículo o sin él, y no establece nexos gramaticales entre ellos, salvo la concordancia de género y número. Por ejemplo: *Una niña. Perro. La pelota. El aro. Unos gatos.*

2. Descripción

Oraciones de predicado nominal con los verbos copulativos *(ser* o *estar)* tácitos o expresos; o bien simple unión, sin verbo, de un sujeto y un atributo. Ejemplos: *Nene [está] malo; Un gatito blanco.* A veces un demostrativo unido a un sustantivo, p. ej.: *Este perro,* puede equivaler en la ideación infantil a *Este [es un] perro; Esto [es] agua.* La descripción suele ir acompañada de adverbios de

lugar que completan el gesto indicador: *Aquí* [*hay*] *agua; ahí, allí, acá, arriba, abajo, delante, detrás,* etc. Los niños hacen amplio uso de los gestos mostrativos y de palabras que desempeñan la misma función.

3. Acción y movimiento

Con verbos conjugados que pueden interpretarse como oraciones de predicado verbal más o menos completas. Importa sobre todo observar los tiempos del verbo usados, y qué función y significado tengan en cada caso. Ejemplos: *Un hombre bebe; Este niño se cayó; Llueve.* Mayor o menor frecuencia del gerundio narrativo: *Corriendo, comiendo.* Es interesante observar las frases o perífrasis verbales del tipo *Está jugando; va volando; van a jugar.*

4. Complementos del verbo

Directos, indirectos y circunstanciales con preposición o sin ella. Ejemplos: *Aquí este hombre pega* [*al*] *caballo* [*con*] *un palo.* En este aspecto de la investigación hay que inventariar las preposiciones que cada niño usa, o consignar con qué frecuencia los complementos van sin preposición. Oraciones pasivas y reflexivas, si aparecen.

5. Enlace de oraciones

Obsérvese si hay ilación mental entre las frases sucesivas, o si son del todo independientes unas de otras; es decir, si el niño sigue o no sigue un orden en su explicación. Oraciones yuxtapuestas. Enlace con pronombres relativos. Enlace por medio de conjunciones: importa determinar cuándo aparece cada conjunción, e inventariar todas las conjunciones que un niño usa.

Este esquema previo sufrió algunas modificaciones en el curso de la investigación. Se le añadieron datos acerca de los diminutivos, y asimismo se procuró valorar la calidad y frecuencia de los adjetivos.

Pero, en conjunto, la clasificación pensada de antemano se reveló útil para ordenar nuestras observaciones y compararlas entre sí.

Cada colaborador resumía en una ficha los datos que observaba en las explicaciones que cada uno de los niños dio a las 55 láminas. Todas las fichas se encabezaron con la edad, el sexo y el medio rural o urbano del niño en cuestión. Como las 55 láminas fueron presentadas a cada niño en una sola sesión, se nota, en general, que el cansancio debilita la expresividad de las últimas respuestas. Sería aconsejable que, al practicar investigaciones por el mismo procedimiento, no se sobrepasaran las 30 ó 35 láminas por sesión.

EDAD ESCOLAR

Datos numéricos del «Recuento»

Nuestra exploración del lenguaje en la edad escolar comenzó por aprovechar las estadísticas de frecuencia del *Recuento* impreso. Después vendría el estudio funcional de las palabras allí registradas. El *Recuento* no se limitó a inventariar las palabras como en los diccionarios, reduciendo los verbos al infinitivo, los adjetivos a su forma masculina del singular, los sustantivos al singular. Las partes primera y segunda del Volumen II, contienen estadísticas de todas las formas registradas de la flexión nominal, pronominal y verbal. No se trata sólo de una estadística léxica, sino también morfológica. Tuvo además el acierto de distinguir entre *vocabulario de expresión y vocabulario de reconocimiento,* es decir, las palabras y formas que los niños (y también los adultos) emplean para expresarse, y las que entienden aunque no figuren en su repertorio léxico habitual. Para nuestro objeto importa el *lenguaje de expresión,* no el de *reconocimiento.* Por esto hemos utilizado sólo las siguientes columnas del *Recuento* impreso:

I. Conversaciones espontáneas de los niños entre sí, transcritas por los maestros.

II. Conversación de niños con personas mayores.

III. Ejercicios escolares de redacción.

IV. Total general. (Lleva el número V en el *Recuento* impreso.)

Escogimos 50 verbos entre los de uso más frecuente, y los colaboradores trasladaron a las fichas (una para cada verbo) las cifras de frecuencia de cada una de sus formas o tiempos. No importaban las cifras absolutas del *Recuento,* sino la proporción que guardan unas con otras. El *Recuento* no consigna las formas compuestas con el auxiliar *haber,* ni tampoco las de pasiva con *ser.* Los datos utilizados se reducen por consiguiente, a las formas simples de la conjugación. Aun en éstas, a menudo no se distinguen entre sí las formas coincidentes del imperativo y de los presentes de subjuntivo e indicativo. A pesar de tales limitaciones, las estadísticas de las formas que no ofrecen dudas fueron utilizadas como explicaremos en su lugar.

De igual manera, la frecuencia relativa de determinadas preposiciones, conjunciones, adjetivos y adverbios, nos sirvieron de guía cuando las fuentes originales del *Recuento* nos planteaban problemas acerca del significado y función gramatical con que los niños las emplearon en cada caso.

Fuentes manuscritas

La sequedad de las cifras impresas en las páginas del *Recuento* iba animándose y nos daba una primera guía sobre los procesos que nos proponíamos estudiar. Pero esas palabras y esas formas había que verlas en el cuerpo vivo de la frase y observar en ella su rendimiento semántico y funcional. Nuestra observación había de lle-

varse más allá de los datos numéricos. Los archivos del *Consejo Superior de Enseñanza* guardan —como hemos dicho ya— transcripciones de lenguaje oral infantil y ejercicios escolares de composición escrita en cantidad mucho mayor que la necesaria para nuestros fines. Aunque estos materiales fueron recogidos para inventariar el vocabulario usual, se prestaban a maravilla para el estudio de otros aspectos del habla de los niños.

Los colaboradores estudiaron 100 conversaciones espontáneas de niños del primer grado escolar (7-8 años) y 40 de niños de cuarto grado (10 a 11 años), transcritas por los maestros. Cada transcripción se convertía en una ficha encabezada por el grado escolar y el medio rural o urbano de la escuela. En las fichas se anotaron los datos observados según la siguiente clasificación:

1. Número de frases que formaban la conversación transcrita y número de asuntos a que se refería el diálogo. Es bien sabido que a menudo los niños no se escuchan entre sí, y la conversación salta de un asunto a otro. Por los motivos que explicaremos en su lugar oportuno, convenía registrar las frases sin ilación y la proporción mayor o menor de coherencia en el diálogo como tal.

2. Tiempos verbales empleados, con sus matices de significación.

3. Frases verbales del tipo *voy a salir, están hablando, tengo que ir,* etc.

4. Enlace de oraciones por simple yuxtaposición, con pronombres relativos o por medio de conjunciones. Inventario de conjunciones y locuciones conjuntivas. Frases comparativas.

5. Adjetivación descripttiva *(grande, pequeño, azul)* y valorativa (*bueno, malo, feo, lindo,* etc.).

6. Observaciones particulares del colaborador, no previstas en los grupos anteriores.

Como nuestra investigación iba encaminada a determinar la calidad de las funciones gramaticales, no importaba tanto el número de las transcripciones utilizadas como la finura con que supiésemos percibir e interpretar pocos materiales exhaustivamente aprovechados. Esto hizo necesarias algunas sesiones preparatorias e intercaladas en la marcha del trabajo, a fin de unificar el criterio de todos y procurar que cada colaborador se percatase bien de los datos que iba a buscar en las conversaciones infantiles.

Este folleto no abarca el habla escolar en su totalidad. Su alcance queda definido con exactitud diciendo que consiste en dos calas de alguna profundidad, practicadas en edades suficientemente distanciadas entre sí: 1.er grado y 4.º grado de las escuelas públicas de Puerto Rico. La primera dificultad con que tropezamos era la edad de los niños. Las leyes escolares del país establecen los planes y programas de primer grado para niños de 7 años. De hecho, sin embargo, muchos niños de primer grado tienen 8, 9 y hasta 10 años, que forman grupo con los de 7 en proporciones variables. Esta circunstancia es sobre todo frecuente en las escuelas rurales. Lo mismo ocurre en los demás grados. Pero, si alguna conclusión se desprende con absoluta claridad de nuestros estudios, es la poca importancia relativa de la edad, dentro de ciertos límites. A cada paso se encuentran niños de 4 años que se expresan mucho mejor que algunos de 6. Aun entre niños del mismo sexo y del mismo medio, muchos de 7 años manejan los recursos expresivos de su lengua materna con más riqueza y soltura que otros de 10. Podemos anticipar, eso sí, que alrededor de los 7 años se produce un cambio visible en la dicción de los niños dentro de su nivel individual; pero antes de ese momento (aproximadamente de los 4 a los 7) y después de él (de los 7 hasta que se acerca la adolescencia), las diferencias expresivas

están más ligadas a la aptitud personal y a otras circunstancias también individuales, que a la edad cronológica.

Nuestros materiales nos planteaban otra dificultad: las transcripciones de la conversación infantil se hicieron con la mira exclusiva de utilizarlas como fuente para el *Recuento* léxico, según las instrucciones que los maestros recibieron. No importaba, por lo tanto, señalar el número de interlocutores que intervenían en cada conversación, ni las frecuentes entradas, salidas y cambios de un diálogo movible por naturaleza. Esto nos impedía, en muchos casos, juzgar la mayor o menor coherencia o incoherencia de las frases transcritas. Una o varias frases sin conexión entre sí pueden ser resultado del lenguaje *egocéntrico* propio de los niños, que con frecuencia hablan sin escucharse unos a otros; pero puede venir también de que hayan intervenido nuevos interlocutores cuya presencia o ausencia no está señalada en la transcripción. Esta circunstancia nos obligó a extremar las precauciones antes de aceptar como egocéntricas numerosas frases que a primera vista lo parecían, y a desechar muchos ejemplos dudosos o inseguros.

Capítulo 2
Edad preescolar

AFECTIVIDAD

Con frecuencia las maestras anotaron entre paréntesis la actitud sentimental de los niños ante las láminas que les presentaban. Abundan las indicaciones como estas: *Se muestra contento; Parece entristecerse; Está cansado; Ríe y palmotea; Contesta con timidez,* etc. Tales reacciones afectivas se manifiestan casi siempre con gestos, tonos de voz agudos o graves, gritos más o menos articulados de carácter interjectivo. Las interjecciones que emplean son las más generales y menos lexicalizadas *(¡Oh!, ¡Ah!, ¡Ay!),* es decir, las más próximas al grito espontáneo.

Entre las formas propiamente lingüísticas, son frecuentes los imperativos con función apelativa dirigidos a la maestra que les enseñaba las láminas: *¡Mira, mira!, ¡Oye!* También aparecen vocativos como *¡Maestra!, ¡Tú!*

Diminutivos

En una fase algo superior, en que los matices emocionales tienden a objetivarse en cierto modo, aparecen los diminutivos de carácter apreciativo o cariñoso, tan propios del habla familiar en todas las clases sociales, especialmente cuando se trata con niños. En nuestros materiales aparece únicamente el sufijo *-ito* como diminu-

tivo; un solo caso en *-illa (varilla)* y ninguno de los demás *(-ico, -uelo, -ín, -ino)*. No es una particularidad infantil este uso exclusivo de *-ito,* sino que coincide con el lenguaje general de Puerto Rico. La preponderancia de *-ito* sobre los demás sufijos diminutivos tiende a afirmarse modernamente en todos los países de lengua española, en mayor o menor grado. Varía mucho de unos niños a otros la abundacia o escasez de diminutivos; mientras unos sólo los usan esporádicamente, otros emplean la forma diminutiva en casi la mitad de los sustantivos y adjetivos. No parece que tal desigualdad guarde relación alguna con el medio rural o urbano; pero sí la guarda evidentemente con el ambiente doméstico de cada niño y con la actitud circunstancial más o menos cariñosa o fría, que cada uno tomó al comentar las láminas.

Adjetivación

Alguna vez la reacción afectiva se manifiesta por medio de juicios de valor: *me gusta, no me gusta: ¡qué feo es!* Algo más frecuente es el empleo de adjetivos valorativos en corto número. Sorprende que entre 50 niños de 4 a 7 años la adjetivación valorativa de carácter estético se haya reducido a *lindo, bonito, guapo* y *feo,* y en la de carácter moral no se haya registrado más que la pareja *bueno* y *malo.* Se comprende que en la operación de estimar o desestimar, es decir, valorar cualidades aplicando a las cosas adjetivos más o menos abstractos, el repertorio infantil sea muy escaso. Pero es más sorprendente todavía que la falta de matices alcance también a la adjetivación descriptiva. En el conjunto de 50 transcripciones hemos registrado los siguientes casos, además de los ya mencionados:

Adjetivos de tamaño: *grande, chiquito, gordo, bajito, alto, largo.*

Adjetivos de color: *blanco, negro, prieto, brown* (castaño), *colorado, rojo, azul, verde, verdoso* (una sola vez), *amarillo.*

Otros adjetivos calificativos: *sucio, cojo, solo, bravo, contento, alegre, serio, triste, dulce.*

Esta adjetivación tan escasa en su conjunto se reparte de un modo desigual: cinco niños (2 de 4 años y 3 de 5) no emplearon calificativo alguno; otros cinco niños (entre 6 y 7 años de edad) emplearon casi los dos tercios de la lista anterior; los 40 niños restantes usaron un promedio de 6 a 8 adjetivos calificativos diferentes.

En los capítulos que siguen haremos la misma comprobación entre niños en edad escolar. El sentido de la adjetivación valorativa y descriptiva avanza muy lentamente en el habla infantil, lo cual nos autoriza para aventurar una explicación. Ver y expresar cualidades de las cosas supone en el hablante una actitud en cierto modo contemplativa, descriptiva, estática. Pero el lenguaje infantil está íntimamente ligado a la acción propia o ajena, y tiende a saltar del sustantivo al verbo sin detenerse en las cualidades de los seres.

ENUMERACIÓN

Es la forma más simple de explicar las láminas. El niño nombra las cosas y los seres que ve y conoce. No hay frase propiamente dicha, sino una sucesión de sustantivos pronunciados aisladamente y sin nexo gramatical alguno entre sí. Las maestras suelen expresar este aislamiento escribiendo punto, o punto y coma, después de cada sustantivo.

Con mucha frecuencia los sustantivos llevan artículo determinado o indeterminado, o bien los demostrativos *este, esta, esto, estos, estas;* el empleo de *ese* es poco frecuente, y rara vez aparece el demostrativo *aquel* en nuestras transcripciones. La presencia de tales

palabras determinativas asegura que al llegar a los 4 años los niños saben con seguridad el género y el número de los sustantivos que conocen, con rarísimas faltas de concordancia, a pesar de que la pronunciación puertorriqueña, al perder la *s* final o convertirla en una ligera aspiración, puede producir confusiones entre el singular y el plural *(la casa y lah casah; ehta nena y ehtah nenah)*. El género se aprende por la asociación de cada sustantivo con el artículo, adjetivos y pronombres que conciertan con él; la idea de esta asociación permanente va unida al significado del sustantivo y funciona sin vacilaciones importantes a los 4 años, mucho antes de que los niños puedan establecer analogías por la terminación o tengan concepto de los sexos. Por supuesto, no existe para ellos el artículo neutro; el demostrativo *esto* sirve sólo como identificación *(esto un perro)* o para cosas de nombre desconocido *(esto no sé)*. En el habla vulgar de Puerto Rico se usan a menudo las palabras *desto* y *deso* para suplir sustantivos de nombre ignorado u olvidado: *Dame el deso; Tenía un desto.* Consecuentemente tales pronombres abundan entre los niños de todas las edades.

La simple dicción de sustantivos aislados es una forma rudimentaria de la expresión, que no puede ser calificada de frase. La frase enumerativa nace en realidad cuando los niños establecen relaciones de cualquier clase entre las cosas nombradas, bien por estar contiguas en la lámina, o porque las agrupan con cualquier motivo. Se trata ya de grupos ordenados de palabras, es decir, de complejos sintácticos, p. ej.: *Una paloma, un nido, huevitos.* En estas condiciones aparece la conjunción *y* como signo de agrupación enumerativa: *Un nene y caballos.* Es bien sabido que el lenguaje infantil y popular prodiga la unión copulativa con *y,* abundancia que los retóricos conocen desde la Antigüedad con el nombre de *polisíndeton.* He aquí tres ejemplos recogidos en nuestros materiales: *Unas flores y*

unas flores; Dos señoras y una nena y dos señores; Una nena y otra nena y dos gatitos y comida. Los ejemplos pertenecen a niños de 5, 6 y 7 años, respectivamente.

Encontramos, pues, tres tipos de enumeración sin verbo: 1.º Sustantivos aislados por completo unos de otros y separados por pausas largas; 2.º Series de sustantivos en conexión mental asindética; 3.º Unión sindética y a veces polisindética.

DESCRIPCIÓN

Explicar una lámina supone una actitud esencialmente descriptiva de lo que tenemos ante los ojos en figuras inmovilizadas. Sólo cuando el niño interpreta el movimiento como suceso, con un antes y un después, podrá emplear estilo narrativo si su imaginación le conduce a ello. Hay, en efecto, niños que no sólo interpretan lo que personas y animales hacen, sino que les atribuyen intenciones e inventan actos que no están en la lámina. Se comprende, sin embargo, que estos momentos han de ser excepcionales aun en los niños de gran fantasía. Más rara es todavía la forma dialogada, aunque en algún caso ciertos niños hagan hablar las figuras que ven dibujadas. Tanto la naturaleza de los materiales como la manera de recogerlos imponen a los niños un estilo primordialmente descriptivo, que vendrá a unirse a la forma enumerativa antes estudiada.

Palabras mostrativas

La explicación de cada lámina va siempre acompañada de gestos mostrativos o indicadores. El dedo señala figuras y describe movimientos; las manos, los brazos y los gestos faciales corroboran la actitud general indicadora del niño. Tanto los ademanes como las palabras a que acompañan pertenecen al campo *deictico* o *mostrativo,* según la denominación de Bühler. Es natural que las transcripciones

contengan con elevadísima frecuencia los pronombres demostrativos: *este* es el más general, y lo emplearon todos los niños sin excepión; algunos no usaron otro, especialmente los de 4 y 5 años. El demostrativo *ese* es relativamente escaso y, al parecer, se usa como una mera variante de *este,* sin que los niños se den cuenta de sus diferencias. Como quedó dicho, raras veces se ha presentado en nuestros materiales algún caso de *aquel.*

Los demostrativos ejercen además la función distributiva, acompañados generalmente de la conjunción *y: estos zapatos* [*son*] *blancos y estos negros;* a veces sin *y: este* [*es*] *el niño Jesús, esta la Virgen.* Es el único medio que en edad preescolar los niños han empleado para presentar las ideas en forma alternativa o distributiva.

Para la localización mostrativa emplean gran variedad de adverbios de lugar, que suelen acompañar al gesto indicador. Hemos registrado los siguientes en la totalidad de las transcripciones: *abajo, acá, adelante* [*alante*], *adentro* [*aentro*], *afuera, ahí, allá, allí aquí, arriba, atrás, debajo, dentro, detrás, donde, encima, fuera* y *lejos.* Todos los niños, sin excepción, usaron *ahí,* y con frecuencia muy superior a todos los demás adverbios; cinco niños (entre 50) no usaron otro. En orden de mayor a menor frecuencia siguen *aquí, allá, allí, acá* y *arriba.* Los demás de la lista se emplean poco. Es posible que la preferencia general por *ahí* responda a un uso local. Quizás en otro país hispánico hubiera predominado *aquí.* Como quiera que sea, *ahí* y *aquí* son los de localización más adaptable cuando van acompañados del gesto mostrativo. *Acá* expresa proximidad poco determinada; *allá* y *allí* indican lejanía imprecisa o precisa, respectivamente. Es interesante observar que cada niño, considerado en un momento de su desarrollo idiomático, emplea un sistema de relaciones locales más o menos extenso. El caso extremo

es el de los cinco niños que usaron únicamente *ahí;* otros usan la pareja *ahí-allá* en oposición; otros oponen el trío *ahí-aquí-allí* (*ahí,* indicación mostrativa imprecisa; *aquí,* proximidad; *allí,* lejanía). Nuestros materiales impiden precisar más. El estudio completo requeriría observar a uno o varios niños durante unos cuantos años seguidos, para ver cómo se amplía y se afina el sistema de los adverbios locales en relación con las demás expresiones mostrativas.

Oraciones de predicado nominal

La oración atributiva o de predicado nominal es una de las formas habituales de la descripción. El verbo copulativo puede faltar sin que se altere la relación lógica entre sujeto y atributo. Las oraciones atributivas con el verbo copulativo tácito son frecuentes en el lenguaje de los adultos; pero lo son mucho más, y por otros motivos, en el de los niños de corta edad.

Adelantémonos a decir que a los 4 años todos los niños saben construir oraciones con *ser* o *estar* expresos. Sólo un niño entre los 50 estudiados explicó todas las láminas sin emplear verbos copulativos ni una sola vez: unía simplemente un sustantivo con un adjetivo: *El perro grande,* que en la mente infantil equivale a *El perro* [*es*] *grande.* He aquí algunos ejemplos característicos:

1. *Aquí* [*está*] *escondida la nena.*
2. *El perrito* [*está*] *adentro en el baño.*
3. *La nena* [*está*] *en una casa.*
4. *En un charco* [*están*].
5. *Eso* [*es*] *una maleta y eso una cartera.*
6. *Esto aquí* [*es*] *agua.*

Todos pertenecen a niños de cuatro años que alternaban en sus explicaciones las atribuciones sin verbo con otras de verbo expreso.

En todas las edades que comprende la etapa preescolar aparecen atributivos sin verbo. Ejemplos:

Este [*es*] *el sombrero; este* [*es*] *el alfiler* (5 años).
Muchos muchachos [*están*] *con la nena* (id.).
Malo el nene [*está*] (6 años).
Esa muñeca [*es*] *grande* (id.).
Esto [*es*] *un muñeco con los ojos cerrados* (7 años).
Este [*es*] *un aparato* (id.).

Lo que varía notablemente es la proporción de tales atribuciones sin verbo. Por primera vez señalamos una relación visible y constante con la edad. Abundan a los 4 años, sin predominar, y decrecen rápidamente después, hasta ser excepcionales entre 6 y 7 años. Podemos conjeturar que a los 4 años los niños consolidan, aunque con titubeos y retrocesos, el uso de los copulativos *ser* y *estar* por lo menos en tiempo presente. El estudio cuidadoso de algunos niños de tres años podría decidir por entero esta cuestión. Por los datos que anteceden, y por lo que sabemos de la historia de las lenguas, parece seguro que la oración con verbo copulativo es un desarrollo ulterior de la simple atribución sin verbo. Al decir desarrollo ulterior no debe entenderse que represente una perfección, puesto que son numerosas las lenguas —aún entre las de alta cultura, como el ruso— que no usan el verbo copulativo. Pero los niños de idioma español tienen que aprender una práctica que su comunidad lingüística les impone, y este aprendizaje es gradual. Todo hace pensar que en sus primeros pasos los verbos copulativos, reducidos al presente (*é* y *tá* en la pronunciación infantil puertorriqueña), no tienen carácter verbal y funcionan como simples partículas de enlace entre el sujeto y el atributo.

ACCIÓN Y MOVIMIENTO

Las figuras que aparecen en las láminas no sólo se enumeran y se describen. Los seres vivos y las cosas inanimadas hacen algo, son sujeto u objeto de acciones y movimientos, que al explicarlos requieren el empleo de verbos predicativos conjugados. Entran aquí en juego todos los recursos morfológicos y sintácticos de las oraciones de predicado verbal que cada niño sea capaz de formar. Es la parte más delicada y compleja de nuestro estudio; pero también la de mayor rendimiento para caracterizar el habla infantil.

Ordenamos nuestras observaciones según los modos y tiempos del verbo. Ya quedó dicho en el *Prólogo* que al hablar de modos y tiempos no entendemos sólo las formas que aparecen en los paradigmas gramaticales con una denominación determinada, sino el significado y valor funcional: Por *imperativo* entenderemos cualquier manera de expresar ruego o mandato, además de la forma así llamada en las gramáticas. Llamaremos *futuro* a todos los medios que sirven para enunciar la acción venidera, entre ellos las formas verbales que la conjugación registra con el nombre de *futuro*. Nuestras denominaciones tendrán, pues, este sentido amplio.

MODOS Y TIEMPOS DEL VERBO

I. Imperativo

Los niños llaman, piden, prohiben y mandan desde sus primeros balbuceos, por medio de gestos y gritos expresivos de llamada, deseo, repugnancia, volición. No tiene nada de extraño que, cuando su habla va tomando carácter social y articulado, la función imperativa ocupe el primer plano. Uno de sus primeros recursos consiste en nombrar las cosas deseadas con entonación volitiva: *¡Agua!, ¡Pan!* Los vo-

cativos (*¡mamá! ¡chacha!*) unen a su significado de llamada un claro sentido volitivo, del mismo modo que cualquier expresión de mandato cumple a la vez una función apelativa: los imperativos *¡mira! ¡oye!*, tan abundantes en nuestras transcripciones, son a manera de vocativos dirigidos a la maestra que presentaba las láminas a los niños. La apelación y el mandato van siempre unidos inseparablemente.

Es bien sabido que el imperativo indoeuropeo es una forma abreviada y condensada que tiende a presentar la raíz verbal con la mayor desnudez; por ejemplo, en latín *dic, duc, fac, fer,* o con la vocal temática de cada conjugación, sin desinencia alguna, como en *ama, dele, lege, dormi.* Los imperativos castellanos *di, ve, ven,* etc., responden a la misma tendencia. Por esto son las primeras formas que aparecen en la conjugación infantil. Poco después, cualquier presente de indicativo puede asumir su papel (presente de mandato: *tú juegas, saltas, te vas*). Este es también el motivo principal de que el imperativo — en español y en otras lenguas — se haya reducido a las segundas personas y haya sustituido las demás por las correspondientes del subjuntivo. En Hispanoamérica la reducción ha sido mayor: al perderse en el habla usual el pronombre *vosotros,* sustituido por *ustedes,* las segundas personas del plural de toda la conjugación han quedado relegadas al estilo literario enfático: no se dice *entrad, salid,* sino *entren, salgan.* Sólo la entonación y el contexto pueden determinar si estas formas son imperativas o subjuntivas.

Todas estas etapas de la expresión imperativa han sido ya alcanzadas y consolidadas por nuestros niños de 4 años, según demuestran abundantemente los materiales de que nos hemos servido. Todas ellas subsistirán a lo largo de la vida en el habla usual de todas las clases sociales.

Quizás sea casualidad que sólo hayamos encontrado dos ejemplos de infinitivo de mandato, *¡Correr!, ¡A comer desto!,* en niños de 6 y 7 años. Lo cierto es que este uso aparece abundantemente representado en el habla española general. Tampoco hallamos interjecciones exhortativas del tipo *¡Ea! ¡Hala!,* ni formas del verbo desposeídas de significado verbal y usadas con valor de interjecciones, como *¡Anda!, ¡Venga!, ¡Vamos!* Es probable que el lenguaje dialogado alterase estos resultados.

II. Indicativo

Presente. — Es natural que, en una explicación de láminas, el presente sea la forma habitual y su frecuencia supere con mucho a todas las demás formas verbales juntas. Antes hemos aludido al presente de mandato *(tú vas y le dices a mami...)* si bien su uso no es frecuente en nuestras transcripciones. No tenemos ejemplo alguno de presente histórico, lo cual no niega su posible empleo en las narraciones de niños menores de 7 años *(el ratoncito coge y dice..., y el gato coge y salta...).* En cambio, abunda el presente con el valor de futuro: *Mañana me llevan al dentista; Los Reyes me traen una muñeca.* Se usa con relativa frecuencia en la prótasis y en la apódosis de oraciones condicionales: *Si siguen le doy una piedra* (6 años). *Si se cae este nene se mata* (6). *Si se le cae una botella se rompe y se cortan un pie* (7 años).

Imperfecto. — Al llegar a los cuatro años los niños usan el imperfecto con seguridad y con la frecuencia normal en el idioma: *Era el niñito Jesús; Esa yo la quería; Ponía los pies en los patines; El perrito estaba ahí,* etc., etc. Sorprende encontrar en boca de un niño de 4 años esta complicada oración condicional con imperfecto en la apódosis: *Yo si no fuera de papel, yo lo cogía y se lo daba*

al nene. El empleo del imperfecto en la apódosis, y aun en la prótasis, es frecuentísimo en el habla coloquial de todos los países hispánicos, aunque sea raro en lenguaje literario: *Si tuviera (o si tenía) dinero compraba esta casa*. La aparición del imperfecto en el habla infantil hay que buscarla por consiguiente antes de los cuatro años.

Pretérito indefinido. — También el uso del pretérito indefinido se halla firmemente consolidado a los cuatro años. Es la forma verbal más abundante después del presente. En Puerto Rico, como en gran parte de la América hispana y en algunas regiones de España (Asturias, Galicia) compite ventajosamente con el pretérito perfecto *(he cantado)* y llega a desterrarlo del habla corriente.

Pretéritos compuestos. — Contra lo que podíamos esperar de lo dicho en el párrafo anterior, nuestras transcripciones ofrecen ejemplos relativamente numerosos de pretérito perfecto *(he cantado)* dentro del predominio general del indefinido; y no en determinados niños, sino en todos o casi todos. Aunque parezca sorprendente, todo hace pensar que el uso del perfecto tiende a decrecer con la edad. Este fenómeno requiere una explicación de conjunto, que intentaremos en el capítulo IV, cuando pongamos a contribución los datos obtenidos en la edad escolar. A ella remitimos a nuestros lectores.

El pluscuamperfecto aparece únicamente en dos casos: *Esa también yo la había visto* (6 años) y *La vaca había parido* (7 años). El pretérito anterior *(hube cantado)* es un tiempo literario que no se usa en la lengua oral de ningún país.

Futuro y potencial. — El futuro simple para indicar la acción venidera no se ha presentado más que una sola vez: *Ya tú verás* (4 años). En cambio es muy frecuente el empleo del presente por el futuro, según quedó indicado más arriba; usan mucho también la

frase o locución verbal *ir a + infinitivo: Esta nena se va a caer; No se la voy a dar.* Puede afirmarse que el presente-futuro y la frase verbal mencionada constituyen la forma normal para indicar la acción venidera en el lenguaje infantil. En el capítulo III, con mayores datos a la vista, explicaremos por qué el sentido abstracto del futuro gramatical *(cantaré)* hace difícil y muy escaso su uso en el habla infantil y popular. Sorprende, en cambio, que el futuro de probabilidad aparezca con relativa frecuencia en la edad preescolar para designar conjetura o hipótesis referida al presente: *Será algo; ¿Por qué será que lleva zapatos el nene?* (4 años); *Habrán como seis* (7 años). En los primeros grados escolares el futuro de probabilidad se hace muy frecuente, en contraste con la gran lentitud con que se propaga el futuro normal de los paradigmas gramaticales.

Del potencial simple tenemos un ejemplo único: *Me gustaría jugar* (7 años). No se han dado en nuestras transcripciones el futuro compuesto *(habré cantado)* ni el potencial *(habría cantado)*.

III. Subjuntivo

El subjuntivo aparece ya afianzado desde los cuatro años en algunas de sus significaciones. Sus formas son el presente y el imperfecto en *-ra (cantara)*. En el habla común de Puerto Rico domina absolutamente *-ra;* la forma en *-se (cantase)* es literaria, y no se nos ha presentado nunca en edad preescolar. En edad escolar se registra algún ejemplo suelto de *-se,* imitado de los libros, en los ejercicios de redacción; pero no en las conversaciones espontáneas. Fuera del presente y el imperfecto, no hallamos más que un caso esporádico de pluscuamperfecto: *Si no lo hubieran perdido, hubiera más* (7 años).

Entre 67 casos de subjuntivo registrados en la totalidad de nues-

tras transcripciones, 53 pertenecen a oraciones finales con *a que* o *pa [ra] que: Donde el zapatero a que le arregle los zapatos; Velando los carros a que no choquen; Dándole fuerte pa que camine; El perro aguantó al nene por aquí pa que no se cayera; Ven pa que lo veas.* La proporción de subjuntivos finales se acerca, a los cuatro años, al 80 % de la totalidad. Ya veremos luego que en la edad preescolar esta proporción baja progresiva y rápidamente, hasta que en el primer grado escolar (7 años) queda reducida al 50 %, a medida que aumenta el uso de otros valores del subjuntivo.

5 casos que dependen de verbos de voluntad, p. ej. *Este no quiere que le haga fuerza; Le dijo al padre que fuera allá.*

3 casos en oraciones condicionales: *Yo si no fuera de papel, yo lo cogía y se lo daba al nene; Si yo tuviera un carrito así, iba...*

3 casos en oraciones independientes de deseo: *Que no se caiga; ¡Ay qué muchos güevitos!; Pichon, yo los cogiera.*

2 casos en subordinadas temporales: *Dice la maestra que cuando yo la haga pues escribe; Cuando se acabe ése, cogen más.*

Caso único de subjuntivo dubitativo: *No sé que te diga* (6 años).

No podemos pretender que este breve inventario represente el habla preescolar en su totalidad. Es de suponer que en otras circunstancias de la conversación las proporciones variasen notablemente, y que quizás se presentasen otros tipos de subjuntivo. De todas maneras, la proporción elevadísima del subjuntivo final invita a pensar que el sentido modal de irrealidad se propaga en el habla infantil por el ancho cauce que le abren las abundantísimas oraciones finales, las cuales tienen la ventaja de apoyarse en la fórmula uniformemente repetida *para que + subjuntivo.* En oraciones de duda, posibilidad, deseo, temor, etc., los límites no son tan precisos y, sobre todo, la construcción no tiene el apoyo mecánico de una fórmula hecha para todos los casos. Así se explica que el subjuntivo final

se use con tanta seguridad y frecuencia a los 4 años, y que los demás valores del subjuntivo se muestren vacilantes. Nuestros datos indican que el dubitativo es muy tardío: es sabido que, aun entre los adultos, el empleo de los modos en oraciones de duda deja un amplio margen a la interpretación personal.

Gerundio y frases verbales. — Todos los niños usan con gran abundancia el gerundio narrativo en la explicación de las láminas: *Estos niños nadando; Comiendo manzanas; Jugando a la gallinita ciega; Alzando la mesa; Cosiendo.* Se trata de un uso normal del gerundio para pintar acciones presentes en su aspecto durativo, en su transcurso, y lo hallamos a menudo en los periódicos al pie de dibujos y fotografías: *El Presidente dirigiendo la palabra al público.* Con todo, llama la atención su extraordinaria frecuencia, muy superior a la que se obtendría, en las mismas condiciones, en cualquier otro país de lengua española. Los niños siguen en esto al habla general de Puerto Rico. Volveremos sobre este asunto en el Capítulo III.

No es menos frecuente el gerundio en frases o locuciones verbales con el auxiliar *estar*, p. ej. *Está llorando porque se cayó; Está bebiendo; Estaba molestando; Ese está vendiendo mantecado.* Estas locuciones refuerzan el aspecto durativo de la acción y son corrientes en todos los países de nuestro idioma; pero sus inusitadas proporciones numéricas indican visible influencia del inglés.

La locución *ir* + *gerundio* aparece unas cuantas veces: *La vaca iba andando; Un muchacho trepado en una tabla pa después irse resbalando; Ellos van viendo lo que van leyendo; Va bajando.*

Ir a + *infinitivo* se emplea sin vacilaciones desde los 4 años, y es en la edad preescolar un medio habitual para denotar la acción futura: *Va a caer; va a escribir; voy a aprender; Que no se vaya a caer; Iba a hablar.*

Un niño de 7 años usó también *echar a* y *tener que* con infinitivo: *La echa a volar; Tiene que ver la luz roja.* Debemos considerar estas frases como esporádicas. En edad escolar se consolidará su empleo y se le añadirán algunas nuevas.

PREPOSICIONES Y COMPLEMENTOS

Las preposiciones que desde los cuatro años aparecen enteramente consolidadas son las siguientes: *a, con, de, en, para* y *por.* Son de uso raro: *entre, hasta* y *sin.* No se han presentado en nuestras fuentes preescolares: *contra, desde, hacia* y *sobre.* Las restantes preposiciones castellanas (*ante, bajo, tras,* etc.) son de uso literario o culto, y por consiguiente no figuran en el habla infantil.

Sólo hemos registrado tres casos (en niños de 4 años) de complementos sin la preposición: *Aquí este hombre pega caballo palo; Un nene lleva una silla cabeza; Ordeñando la vaca, beber leche.* Por ser excepcionales, hay que interpretar quizá estas oraciones como indicio de retraso en relación con su edad.

Todos los niños han usado sin equivocaciones las formas átonas de los pronombres personales complementarios, con excepción de *os;* entre las tónicas falta *vosotros.* Coinciden, pues, con el habla general hispanoamericana, donde estas formas son enfáticas y apenas se emplean, en contraste con el uso de España. Los preescolares puertorriqueños usan abundantemente el reflexivo *se;* pero no la forma *sí.*

Faltan por completo las oraciones pasivas con el auxiliar *ser,* en contraste con el uso frecuentísimo que se hace de ellas entre las personas instruidas de Puerto Rico, sin duda por influencia del inglés. En cambio los niños usan con bastante seguridad, aunque con escasa frecuencia, la pasiva impersonal con *se: El agua se perdió;*

Esto se hace así; Yo no sé como se llama esto. Desde los 4 años encontramos ejemplos de oraciones impersonales con *haber,* casi todas en tiempo presente: *Hay una canasta* (4 años); *Aquí hay nidos pa las gallinas poner huevos* (5); *En casa de Clara hay patos* (6); *En el balde hay agua* (7). Un solo niño, de 7 años, empleó tiempos distintos del presente: *Si no hubieran perdido, hubiera más; Habrán como seis,* concertando en plural con el supuesto sujeto, según la práctica usual entre los adultos poco instruidos.

ENLACE DE ORACIONES

En armonía con los tipos de enumeración estudiados al principio de este capítulo, las oraciones pueden presentarse: 1.°, en completo aislamiento unas con otras y sin relación mental alguna; 2.°, en relación mental, pero sin nexos gramaticales; y 3.° en relación mental y gramatical. He aquí ejemplos característicos:

1. **Oraciones aisladas e independientes.** Son frases sucesivas sueltas, que expresan representaciones aisladas y sin conexión mental. Es la forma más rudimentaria de la elocución. La atención del niño salta de un lugar a otro de la lámina, y su explicación carece de coherencia interna. Ejemplo (4 años): *En bicicleta van. Una casa aquí sale humo. La vaca comiendo flor.*

2. **Oraciones mentalmente asociadas.** Con sentido coherente, pero sin nexo gramatical que las enlace. Es la forma conocida en las gramáticas con el nombre de yuxtaposición. En el conjunto de nuestros materiales la yuxtaposición predomina. He aquí una explicación hecha por una niña de 5 años (medio rural):

En un caballo andando. Un nene montado en un carro. Dos nenes montados en un carro. Dos nenes aguantándolo. No, un nene aguantándolo fue. El caballo porque jala la soga. En el carro van. Sí.

Otra explicación yuxtapositiva construida con más habilidad (6 años) tal como fue puntuada por la maestra:

Una gallina ciega. Una nena y un nene. En el patio. Se ponen un paño. Coge al otro. Yo lo he jugado. En casa de mis amigos.

3. Oraciones con enlace gramatical. Entran en este grupo las oraciones de relativo y las enlazadas por conjunciones coordinantes y subordinantes.

a) *Pronombres relativos.* — En el conjunto de nuestras transcripciones la única forma usual es *que,* tanto en oraciones enunciativas como en las interrogativas y exclamativas *(qué).* Un solo caso de *cuál (Yo no sé cuál es esa)* y otro de *quién (Yo no sé quién es ese viejo),* entre 50 niños que usan profusamente *que* y *qué,* deben ser mirados como raros en la edad preescolar. Es probable que en el diálogo, la forma *quién* de la pregunta directa se use con mayor frecuencia: *¿Quién llama?* De vez en cuando encontramos ejemplos del adverbio relativo *donde: Jugando ahí donde ellas están* (5 años); *La casita donde vive el dueño de ese carro* (7 años); *Va pa donde están los otros* (7).

b) *Conjunciones y locuciones conjuntivas.* — Muchas veces se ha dicho que el número de conjunciones que cada persona tiene en uso efectivo está en razón directa de su cultura. El enlace de oraciones en la lengua hablada está asegurado por la entonación; y cuando los matices de la relación sintáctica son escasos, no se necesita de ordinario el nexo de partículas que traben las oraciones con más estrecha unidad. La conjunción es un nexo principalmente intelectual, que fortalece la relación sintáctica y especifica sus matices lógicos. Por eso los niños y las personas de escasa instrucción usan un corto

número de conjunciones muy sencillas *(y, que, pero);* la mayor parte de las que aparecen en los diccionarios son propias del habla culta y literaria *(antes bien, sin embargo, puesto que, si bien, a fin de que, luego,* etc.).

El repertorio que emplearon nuestros 50 niños en la explicación de las láminas es el siguiente: Coordinantes *y, ni, pero;* Subordinantes *que, a que, para que, porque, pues, si,* y los adverbios conjuntivos temporales *cuando, después que.* Nótese además que algunas de ellas se presentaron muy pocas veces.

Como dijimos al hablar de la enumeración, la unión copulativa con *y* es anterior a los 4 años. En la edad preescolar es frecuente el polisíndeton: *Yo tenía un perro y se murió, y tenemos otro en casa y se llama Marino* (5 años). Algunos ejemplos de la negativa *ni* entre niños de 4 años: *Papito no lloró ni na* [*da*]; *Ese no es el de las rejas ni el que se pone ahí; Yo no sé esto ni esto; Sonia no va a la playa ni en barco.*

Como era de esperar, no hay más adversativa que *pero,* de uso muy frecuente: *Leche sí hay, pero agua no* (4 años); *A poner el radio, pero bajito* (4 años). Su abundancia demuestra que está consolidada en firme antes de esa edad.

Es curioso notar la ausencia total de la disyuntiva *o* en nuestros materiales. Aunque puede haber en ello algo de casualidad, el hecho de que sea también muy poco frecuente en los primeros grados escolares parece indicar que la relación disyuntiva es tardía. Anteriormente hemos dicho que la única forma de coordinación distributiva consiste en la alternativa de los demostrativos: *esto... esto; este... y este...*

Subordinantes: *que,* de uso abundante y consolidado antes de los 4 años: *Le dice que juegue.* A la manera popular, la conjunción *que* encabeza a menudo las oraciones sin verbo subordinante: *Que*

él quiere coger el avión (4 años); *Que esa nena está montada en un columpio; Que se le cayó un zapato.*

Al hablar del subjuntivo dimos ejemplos numerosos de las conjunciones finales *a que* y *para que*. Esta última aparece con frecuencia superior a *porque*. Conviene observar que la causa y el fin se confunden a menudo con el pensamiento y en el habla de los niños. No es de extrañar que *porque* y *para que* aparezcan usadas promiscuamente. Las diferencias entre una y otra van afirmándose a los 6 ó 7 años, con vacilaciones más o menos visibles. Desde antes de los 4 años los niños preguntan indistintamente *¿por qué...?* y *¿para qué...?* La preferencia por una de ellas, o su uso exclusivo, depende del medio familiar, pero no indica distinción de significados.

La causal *porque,* tanto en la enunciación como en la pregunta *(¿por qué...?),* es de las primeras que aparecen en el habla infantil, antes de los 4 años: *Está llorando porque se cayó; ¿Por qué muerde?* Sobre los valores de esta conjunción en el diálogo, véase el capítulo IV. Hemos recogido también ejemplos de *que* causal: *Van contentos que papi lo dijo* (4 años). Tenemos un solo ejemplo de *pues* con sentido claramente causal: *Habían como seis pues ella siempre pare de dos en dos* (6 años). Lo corriente es que *pues* se emplee con significado expletivo o continuativo: *Dice la maestra que cuando yo la haga pues lo escribe* (4 años); *Pues si yo no sé* (6 años). La única oración claramente consecutiva va enlazada por la locución *y por eso: Ella tiene un tajo en la cabeza y por eso tiene un paño* (7 años).

El *si* condicional aparece ya a los 4 años: *Yo si no fuera de papel yo lo cogía y se lo daba al nene* (4 años); *Si siguen le doy una piedra* (6 años). Es interesante anotar estos dos casos de *si* expletivo, a manera de réplica... *¡Si yo no sé!, ¡Si está virado!* (ambos de 4 años).

Por último, nuestras transcripciones ofrecen varios casos de subordinadas adverbiales con *cuando,* y uno con *después que: Yo vi un*

nene cuando fui a la iglesia (4 años); *Cuando se acabe ése, cogen más* (5); *El perrito estaba ahí cuando la nena le tiró la manzana* (6); *Después que se caiga, ella no vuelve a hacer eso más* (7).

Nos hemos detenido en este inventario minucioso de las formas de enlace oracional, a sabiendas de que no agota todo el sistema de nexos que usan los niños hasta los 7 años. Otras observaciones del habla podrían alterarlo en más o en menos. Pero sí estamos seguros de que nuestros datos representan con aproximación suficiente el cuadro de las relaciones sintácticas. En los capítulos siguientes veremos cuán lento es el progreso en esta clase de funciones gramaticales. (En la PARTE IV de este libro tratamos de los nexos conjuntivos de la oración compuesta con mayor amplitud, y con observaciones realizadas entre niños de otros países hispánicos.)

Capítulo 3
Edad escolar: Datos numéricos

En el capítulo I expusimos el método seguido para utilizar las estadísticas de frecuencia del *Recuento* impreso. Nos limitamos a las formas simples de la conjugación, puesto que en el *Recuento* no figuran las compuestas. Las cifras del *Recuento* van referidas a un total de 8 millones de palabras. Para nosotros es sólo importante la frecuencia relativa de las formas entre sí, y no la frecuencia total con que se usan en los 50 verbos escogidos. Esto nos ahorra entrar en pormenores innecesarios acerca del modo de recoger e inventariar los materiales que el *Recuento* reúne en sus columnas.

Por lo tanto, los números que a continuación se expresan sirven para darnos cuenta de la proporción que guardan entre sí los tiempos de la conjugación, y es indiferente para nuestro objeto que la base única del cálculo haya sido mayor o menor. Observará el lector que en los cuadros hay alguna que otra casilla en blanco. Se trata de casos de homonimia, o de formas dudosas por cualquier motivo. Cuando no hemos tenido seguridad en la interpretación de los datos del *Recuento,* no hemos querido correr el riesgo de manejar cifras sin garantía suficiente.

CUADRO DE FRECUENCIA DE LAS FORMAS VERBALES SIMPLES

	Inf.	Ger.	Pres. Ind.	Imperf. Ind.	Indef.	Fut.	Pot.	Imperat.	Pres. Subj.	Imperf. -ra	Imperf. -se
abrir	107	22	185	14	230	5	1	22	46	21	
andar	497	269	938	206	280	10	2	5	85	3	
beber	362	52	709	43	136	6	1	541	36	4	
callar	33	2	80	1	91	4		272	8	8	
cantar	1.598	509	948	809	1.045	93	22	1.521	445	61	1
cerrar	61	8	34	6	53	4	2	96	27	1	
comer	303	462	3.258	230	1.536	77	23	31		43	
correr	1.889	1.008	3.227	250	1.374	45	11	56	364	10	
coser	260	48	216	20	51	4	5			2	
crecer	99	63	96	35	60	2		21	48		
dar	1.182	423	5.867	522	2.786	82	44	146	294		
decir	596	122	870	467	314	28	14	181	240		
dormir	1.152	167	1.067	80	227	2	1	11	23	4	1
entrar	379	20	378	29	364	7	1	7	36	7	
escribir	2.073	184	1.745	139	1.011	53	3	18	191	10	1

	Inf.	Ger.	Pres. Ind.	Imperf. Ind.	Indef.	Fut.	Pot.	Imperat.	Pres. Subj.	Imperf. -ra	Imperf. -se
escuchar	50	21	234	10	23	1	2	4	47		
estar	568	25	2.386	1.321	1.639	132	34		297	162	10
estudiar	1.001	245	898	61	211	28	10		51	11	
hablar	922	336	731	174	202	44	9	4	254	16	1
hacer	445	746	3.595	735	2.906	119	79	151	503	128	2
ir	2.586	53	3.220	1.083	4.161	691	97	683	569	175	
jugar	28	1.288	2.637	467	777	268	19	1.564	343	34	
leer	1.896	153	1.094	141	437	20		489	140	8	
llegar	438	79	833	85	1.306	22	11		179	52	4
llevar	341	56	1.958	338	1.021	52	19	75	145	53	5
llorar	451	320	1.018	238	313	16	2	525	55	11	2
mandar	361	29	553	91	852	15	18	70	151	12	
matar	540	23	274	69	563	27	4	19	114	24	1
mirar	265	271	219	5	196	6		282	897	2	
morir	179	68	375	69	739	15	16	1	64	9	1
obedecer	76	4	9	12	7	7		1	3		
oír	358	85	1.547	83	497	12		158		4	

oler	43	6	78	6	7			1				
pedir	259	49	333	62	381	7	2	42	42	9	1	
pelear	478	210	182	53	218	25	1		95	1		
reír	206	27	245	156	140	24	4	10	66	1		
romper	368	38	263	40	1.325	28	3	18	245	2	2	
quitar	150	11	272	13	252	2	1	274	49	4		
saber	438	12	3.669	555	172	24	3	10	95	41		
salir	519	50	1.318	164	1.404	27	7	22	185	26		
sentir	61	3	545	81	216	17	9			1		
ser	1.985	78	1.330	945		900	403	467				
tener	1.044	38	4.353	676	779	151	63	4	316	173	9	
tocar	351	98	542	120	311	8	6	66		16	2	
trabajar	922		1.106	120	35	18	4	20	1	6		
traer	528	16	1.097	139	1.606	40	8	208	6	46		
venir	572	6	3.009	790	808	151	18	1.377	88	78	2	
ver	410	1.566	2.094	273	2.777	232	30	1.005	275	56		
vivir	640	36	3.288	750	265	5			110	18		
volver	111	5	269	50	457	78	22	126	54	19	4	

RESUMEN GENERAL

Infinitivo	29.585
Gerundio	9.388
Presente de indicativo	64.372
Imperfecto	12.359
Indefinido	36.247
Futuro	3.536
Potencial	995
Imperativo	10.423
Imperfecto de subjuntivo en -ra	1.372
Imperfecto de subjuntivo en -se	49
TOTAL	175.268

Presente de indicativo

Como era de esperar, la forma más usual es el presente de indicativo. Así ocurre también en el habla coloquial de los adultos. El *Recuento* registra, según los datos anteriores, 64.372 presentes de indicativo en un total de 175.268 formas verbales de todas las clases. La proporción es de 36 % en números redondos.

La preponderancia del tiempo presente aumenta si a la cifra anterior sumamos 17.365 presentes de imperativo y subjuntivo imposibles de deslindar entre sí a causa de la identidad de gran parte de sus formas. Con esta añadidura la proporción del presente sube aproximadamente hasta el 46 %.

Pretérito indefinido

En orden de mayor a menor, el tiempo más usual después del presente es, en el *Recuento,* el pretérito indefinido *(canté)* con 36.247

casos. Es bien sabido que el pretérito indefinido tiene en la lengua literaria y en el habla culta unos valores bien deslindados del perfecto *(he cantado)*. Pero no es menos cierto que en numerosas zonas hispánicas tiende a predominar uno de los dos pretéritos en perjuicio del otro. En el habla de Asturias, Galicia, Río de la Plata, Puerto Rico y otras partes, *canté* es la forma dominante; *he cantado* va perdiendo terreno. El *Recuento* excluyó las formas compuestas, y por consiguiente no suministra datos acerca de *he cantado;* pero todos sabemos que en Puerto Rico esta forma es rara, o por lo menos de escaso empleo, en comparación con el pretérito indefinido. Sin perjuicio de volver en el próximo capítulo sobre los usos de pretérito perfecto en Puerto Rico, anotemos por de pronto que el indefinido absorbe en sí casi la totalidad del empleo de ambas formas pretéritas; y de aquí procede su elevada frecuencia en el *Recuento.*

Infinitivo

La cifra de 29.585 es a primera vista algo desconcertante, porque haría pensar en una capacidad de abstracción que no es presumible en niños de escuelas primarias, si estos infinitivos expresasen la idea abstracta y pura de la acción verbal. El examen de las conversaciones originales de los niños revela, sin embargo, que en gran parte son infinitivos dependientes de un verbo modal *(quiero escribir, puedo entrar, debo hablar, sé correr,* etc.), o pertenecen a frases verbales como *tengo que salir, vamos a jugar;* muchos son complementos con preposición: *vienes a jugar, come para engordar, vete a dormir, un dibujo sin terminar, difícil de hacer,* etc. La frecuencia numérica del infinitivo no es distinta del uso general del idioma.

Imperfecto de indicativo

La cifra de 12.359 casos (poco más del 7 %) no llama la atención. Parece una proporción corriente y más si se tiene en cuenta que los

datos en que se basa el *Recuento* son a menudo narraciones, sobre todo en los ejercicios de redacción escrita. Es bien sabido que el imperfecto es el tiempo narrativo por excelencia.

Gerundio

9.388 casos (5'35 %) parecen muchos en el promedio de su uso normal en la lengua. Bien es verdad que, en el conjunto de los países de lengua castellana, se nota un ligero crecimiento del gerundio a partir del siglo XIX, en relación con el idioma del Siglo de Oro. Este crecimiento pertenece sobre todo a la lengua escrita (quizá por galicismo), y desde ésta pudo propagarse más o menos al habla corriente. El *Recuento* da por separado las cifras del lenguaje oral espontáneo y las que proceden de ejercicios de composición escrita, en niños de los seis primeros grados escolares (de 7 a 13 años). El cotejo de los datos de una y otra procedencia no permite apreciar diferencia sensible entre el uso oral y el escrito de esta forma verbal; lo cual significa que el habla actual de los adultos —que los niños reflejan— emplea el gerundio en mayor proporción que en los demás países hispánicos. Desde luego esta es la impresión que recibe el forastero en Puerto Rico. Llama en seguida la atención la abundancia con que los puertorriqueños se sirven de la locución verbal durativa *estar viendo, mirando, diciendo, durmiendo, siendo,* etc., con verbos transitivos e intransitivos, pasivos y de estado, perfectivos e imperfectivos. A ello no debe de ser ajena la presión del inglés, aprendido desde la infancia: para traducir las formas inglesas en *-ing,* nada más a mano que los gerundios. Son un recurso socorrido, que ha desbordado el significado y uso del gerundio en la lengua general.

Futuro

No puede extrañar la escasez relativa del futuro: 3.536 casos, que representan el 2'10 %. La acción venidera es siempre incierta, hipo-

tética y eventual, y a menudo el habla adulta y la infantil la expresan con los presentes de indicativo y subjuntivo. Es bien conocido el hecho de que el latín rehizo el futuro indoeuropeo y lo sustituyó por el compuesto *amabo;* el futuro latino clásico fue igualmente olvidado en latín vulgar y reemplazado, primero por el presente, y después por la perífrasis *amare habeo,* de la cual salieron las formas del futuro en todas las lenguas romances *(cantar he, cantaré)*. Muchos dialectos iliterarios carecen de futuro, y expresan la acción venidera por medio del presente.

El empleo del futuro supone, pues, cierta abstracción o grado de cultura. No es sorprendente que la consolidación de esta categoría gramatical sea lenta en el habla infantil.

En el capítulo anterior vimos que apenas existe en la edad preescolar. Los datos del *Recuento* muestran que de los 3.536 registrados en los 50 verbos que estudiamos, sólo 884 pertenecen a la conversación espontánea de los niños entre sí (exactamente la cuarta parte); las tres cuartas partes restantes proceden de las conversaciones con los maestros y de los ejercicios escolares escritos.

Potencial

Es mucho más raro que el futuro, como era de esperar. Los 995 casos registrados en total se descomponen en 316 de la conversación espontánea y 679 de composición escrita y diálogos con los maestros.

Imperativo y Subjuntivo presente

Van fundidos entre sí. (Véase *Presente de indicativo*).

Imperfecto de subjuntivo

En los distintos países y regiones de nuestro idioma las formas en *-ra* (cantara) y en *-se* (cantase) suelen repartirse de modo desigual. En unas partes predomina *-ra* y en otras *-se* en el habla corriente. En

Puerto Rico domina absolutamente *-ra;* el empleo de *-se* es raro en toda la isla, con excepción del estilo literario. En consonancia con este estado general del idioma, el imperfecto en *-ra* se ha presentado 1.372 veces en los 50 verbos estudiados, frente a 49 casos sueltos de *-se,* que casi pueden calificarse de esporádicos (23 en la conversación espontánea). En 31 de nuestros verbos el *Recuento* no registra ni un solo caso de *-se.* En el capítulo siguiente veremos el significado y la función con que el imperfecto de subjuntivo ha sido usado.

Frecuencia del verbo entre las partes de la oración

Navarro Tomás (*Fonología española,* Syracuse, 1946; págs. 58-59) hizo un recuento para averiguar el promedio de frecuencia de los verbos en textos tomados de periódicos, revistas y novelas. Sus datos dan un promedio de 13 a 14 % del total de palabras. Hicimos un recuento análogo en las conversaciones de niños de primer grado (7-8 años) transcritas por los maestros de las escuelas públicas rurales y urbanas. Nuestro trabajo consistía en contar el número de verbos por cada 1.000 palabras de conversaciones infantiles. El resultado total dio un 21'8 % de formas verbales. Por el momento pensamos que esta diferencia con la proporción obtenida por Navarro Tomás podría ser indicio de mayor dinamismo en el habla infantil, unida a la acción y poco dada a lo descriptivo. Cabía, sin embargo, la duda de que el diálogo entre adultos diera proporciones parecidas, y distintas de las que Navarro encontró en textos periodísticos y novelas corrientes.

Para comparar nos servimos del libro de Abelardo Díaz Alfaro, *Terrazo* (3.ª edición, 1949, págs. 58 y siguientes), en trozos que reproducen en estilo directo el diálogo de las clases populares puertorriqueñas. He aquí los resultados.

En el primer millar de palabras aparecieron 170 verbos... 17 %.

En el segundo millar de palabras aparecieron 147 verbos... 14'7 %.

En el tercer millar de palabras aparecieron 174 verbos... 17'4 %.

El libro es de carácter novelístico, y aunque escogimos trozos dialogados, el narrador interviene de vez en cuando para situar el relato o decir algo sobre los personajes. A fin de obtener diálogo puro acudimos al texto de dos comedias radiofónicas tituladas *El tremendo hotel* y *Hogar, dulce hogar,* emitidas por Radio P. R. el 28 de octubre de 1958. La primera dio un 16'8 % de verbos; la segunda alcanzó el 22'5 %. Hay que concluir, pues, que el elevado porcentaje de verbos en las conversaciones de niños se debe a su carácter dialogado y no autoriza a sacar conclusiones sobre el habla infantil.

Es interesante observar que en las dos comedias radiofónicas el tiempo presente está representado por casi la mitad del total de verbos.

En la 1.ª, de 168 verbos, hay 78 en presente.

En la 2.ª, de 225 verbos, hay 109 en presente.

Fijémonos para nuestras comparaciones que en los materiales del *Recuento* comentados arriba, señalamos que el 46 % corresponde a la suma de los tres presentes de indicativo, imperativo y subjuntivo. Las proporciones son, pues, aproximadamente iguales, y nos obligan a concluir que el predominio del presente no es una peculiaridad del habla infantil, sino que es propia del habla coloquial en todas las edades.

A fin de valorar debidamente las cifras que anteceden, hay que tener presente que el *Recuento* reúne el vocabulario y las formas de los seis primeros grados escolares (7 años a 14) sin distinguir edades. Una diferencia de seis años es demasiado grande cuando tratamos de estudiar un proceso idiomático infantil. Por esto deberemos considerar los datos numéricos reunidos en bloque, sólo como una indicación de conjunto.

Capítulo 4
Edad escolar: Conversaciones espontáneas

Las observaciones que contiene este capítulo se basan en la lectura cuidadosa de 100 conversaciones entre niños de primer grado, y 40 entre niños de cuarto grado. La limitación de nuestros materiales impone reservas respecto al valor general de las conclusiones. El lector debe interpretarlas como simples caminos abiertos a una investigación más extensa. El motivo de haber elegido los grados 1.º y 4.º es el siguiente: Al terminar la edad preescolar se produce un cambio que amplía considerablemente los recursos idiomáticos. Podemos fecharlo con alguna aproximación entre los 6 y 8 años. En la edad de los niños de primer grado, los cambios están consolidados o están en vías de consolidarse, según aptitudes y circunstancias individuales. El habla infantil entra entonces en una etapa de lenta evolución, que dura hasta la proximidad de la adolescencia, es decir, hacia el 4.º grado. De aquí en adelante pasamos de modo más o menos brusco, a una nueva fase de la expresión lingüística, que ya no es propiamente infantil y queda fuera de nuestra investigación.

DIÁLOGO

Los maestros transcribían conversaciones espontáneas, sin intervenir generalmente en ellas. La forma dialogada es general, salvo los pocos casos en que algún niño contaba un cuento o refería un suceso cualquiera.

Entre las 100 conversaciones de 1.er grado estudiadas, 33 giraron sobre un asunto único; 10 mezclaron dos asuntos diferentes. En las demás, la atención se dispersó entre varios asuntos, por lo menos tres. La pluralidad de asuntos en un diálogo continuado se debe a menudo a que entran y salen interlocutores, con lo cual van variando los temas de la conversación. Esta circunstancia no está indicada en las transcripciones, y por consiguiente no es posible medirla. La conversación es congruente cuando logra absorber la atención total de los niños en un interés determinado, por ejemplo en los juegos, o en las noticias y comentarios de guerra. Nótese que nuestros materiales fueron recogidos en el último año de la guerra mundial.

No habiendo un interés común, la conversación se dispersa en multitud de direcciones, y cada una de ellas consta sólo de tres o cuatro frases coherentes. Contribuye a ello la movilidad natural del pensamiento infantil y la tendencia egocéntrica de su lenguaje.

Jean Piaget y sus colaboradores en el Instituto Internacional de Educación de Ginebra [4] estudiaron el lenguaje de dos niños de 6 años, que trabajaban y se movían en la escuela con toda libertad para entrar y salir de clase, dibujar, construir objetos, jugar, etc. Los maestros se limitaban a transcribir la conversación de los niños sin intervenir en ella. Observaron que el lenguaje egocéntrico tenía dos formas principales:

1.ª *Monólogo puro:* Cada uno iba haciendo su trabajo y hablaba para sí, como un comentario a su actividad propia.

2.ª *Monólogo colectivo:* Los niños hablan unos con otros, pero no se escuchan ni esperan respuesta a lo que dicen. Ambas formas del habla infantil dieron a los investigadores un promedio que se acerca

4. J. Piaget, *El lenguaje y el pensamiento en el niño,* trad. por D. Barnés; ed. «La Lectura», Madrid, s.a.

al 45 % del total de la conversación. El 55 % restante podría clasificarse como *lenguaje socializado* o diálogo coherente, más o menos continuado.

Notaron asimismo que hacia los 7 años se produjo un cambio casi brusco que hizo descender el lenguaje egocéntrico al 25 %, y que esta proporción bajaba rápidamente a medida que se acercaban a los 8 años.

Por los motivos explicados, no nos es posible llegar a establecer proporciones tabulables. Nuestros niños de primer grado han pasado ya el momento en que el lenguaje avanza con rapidez hacia el verdadero diálogo socializado. Pero conservan huellas evidentes, y hasta numerosas, de egocentrismo, en frases sueltas sin ilación alguna con el contexto. He aquí un ejemplo en el que los niños no se escuchan ni esperan respuesta:

—*Se me está cayendo un diente. Me va a nacer de nuevo.*

—*Mira aquel nene trepao en la mesa.*

—*En Fajardo hay un perro como ése.*

—*Yo tengo las manos sudás.*

Podríamos extraer de nuestros materiales hasta una docena de fragmentos parecidos. No es mucho; pero basta para convencernos de que existe una tendencia egocéntrica ya en declive. En las conversaciones de 4.º grado no encontramos ni una sola muestra de incongruencia que pueda ser interpretada como frase sin ilación.

El egocentrismo de los niños de primer grado se manifiesta más bien en el afán de centrar la conversación entera en torno a su propio *yo*. El pronombre *yo* y el posesivo *mío* se repiten insistentemente; la gran mayoría de los verbos están en primera persona. Tales referencias a sí mismo disminuyen notablemente en las conversaciones de 4.º grado: aunque hablen en primera persona, *yo* y los actos pro-

pios son muy pocas veces el objeto del diálogo; la conversación se objetiva y multiplica los asuntos tomados de la actualidad y del mundo circundante. Hay, pues, en el habla infantil dos transiciones bien determinadas, que dan carácter a toda la actividad expresiva: *Grosso modo,* en la edad preescolar el niño tiende a hablar para sí mismos o de sí mismos; sus relaciones sociales están confinadas esencialmente en un círculo doméstico, que viene a ser prolongación de su persona. En torno a los 7 años da un salto rápido hacia una socialización idiomática que irá borrando casi todas las huellas de expresividad egocéntrica. Después, ya en plena adolescencia, suele producirse un ensimismamiento pasajero, que no es reaparición de la fase infantil, sino un reajuste de la posición del propio *yo* ante el mundo exterior ya conocido.

Para medir el grado de objetivación son muy instructivas las discusiones entre niños. Cuando en la edad preescolar ya avanzada aparece alguna discrepancia de opiniones, rara vez se apoya la disconformidad en motivos o razones lógicas. A una afirmación se opone una negación sin más: —*Porque sí.* —*Porque no.* He aquí un ejemplo entre niñas de primer grado (escuela rural):

—*Oye, Hilda, mi dibujo quedó chuchín y el tuyo parece una cucaracha.*

—*Eso te crees tú. Yo lo pinté.*

—*Pues ¿y qué te parece?*

—*Un gatito.*

—*Mejor pa ti.*

Pero en el mismo grado hemos reunido numerosos ejemplos de discusión motivada, con el propósito de convencer al interlocutor, por ejemplo (escuela rural):

—*Vamos* [*a*] *hacer una silla todas para la Mrs.*

—*Muchacha, ni veinte podemos.*
—*Muchacha, pero una que tenga fuerza puede.*
—*Pero hay que saber.*

La abundancia de estas discusiones dirigidas a convencer a los demás indica en nuestros materiales de primer grado un progreso notable de la socialización. Hasta los 6-7 años el niño quiere hacer su voluntad por la fuerza o con el ruego, pero raras veces se le ocurre defenderla con razones. Es interesante a este respecto el uso relativamente frecuente de la conjunción *porque* de motivación o explicación causal, de naturaleza lógica. Antes de esa edad abunda también —como dijimos— la conjunción *porque;* pero su significado vacila a menudo entre causal, final, modal, o se limita a ser un nexo conjuntivo incoloro semejante a *que*. El *¿por qué...?* habitual en los niños pequeños, que son preguntones, no trata de indagar precisamente la causa: *¿Por qué es eso?* equivale muchas veces a *¿qué es eso?,* o a *cómo, para qué, cuándo, cuál, quién,* etc. Es una forma interrogativa general que no suele consolidar permanentemente su valor causativo antes de los 6 años por lo menos. Los padres y las personas mayores califican de absurdas muchas preguntas de los niños, porque las interpretan según su idioma propio, y no según el uso infantil. Al comenzar la edad escolar, aquella etapa ha sido ampliamente superada, y tanto el *porque* enunciativo como el *¿por qué?* interrogativo, van fijando su sentido concretamente causal.

Para terminar con las exigencias propias del diálogo, es casi ocioso añadir que nuestras conversaciones de primer grado ofrecen gran abundancia de vocativos, imperativos, interjecciones y frases exclamativas, como llamadas a la atención de los interlocutores, con la función apelativa tan frecuente en el habla coloquial. Las edades no se diferencian más que en la variedad de los medios apelativos empleados.

ADJETIVACIÓN

Aunque nuestros materiales no ofrecen base para una comparación numérica, la adjetivación pobre de la edad preescolar sigue siendo extremadamente escasa en primer grado. Sólo 10 adjetivos podemos añadir a la lista que dimos en el capítulo II. La explicación que allí dimos sobre sus causas parece confirmarse por entero: la expresión de cualidades supone una actitud contemplativa opuesta al dinamismo del pensamiento infantil.

Los progresos son tan lentos, que las 40 conversaciones de 4.º grado no amplían el repertorio preescolar más que con 28 adjetivos (menos del doble) a pesar de que la lectura y cuatro años de escuela harían esperar proporciones mucho mayores. Tengamos en cuenta, sin embargo, que aquí se trata de habla coloquial, que es la menos propicia al empleo frecuente de adjetivos, a diferencia de lo que ocurre en los estilos narrativo y descriptivo.

Por otra parte, las conversaciones de 4.º grado ofrecen vivo contraste unas con otras. Hubo dos conversaciones que se desarrollaron sin un solo adjetivo, y en otras dos aparecieron más de 20. Esto parece indicar que las posibilidades de adjetivación se han ensanchado considerablemente; pero la actualización de aquellas posibilidades en el habla espontánea sigue siendo pobre. Dicho de otra manera: el vocabulario potencial *de reconocimiento* es muy superior al vocabulario *de expresión*. Así parece confirmarlo la calidad de muchos adjetivos que sólo se presentaron una sola vez, o muy pocas veces. Quede esta hipótesis para estudios ulteriores con más datos y mayor variedad de fuentes.

MODOS Y TIEMPOS DEL VERBO

En el inventario de formas verbales que ahora vamos a trazar, fi-

gurarán sólo las que por algún motivo tengan valor diferencial entre la edad preescolar y el primer grado, u ofrezcan algún contraste digno de tenerse en cuenta entre el grado primero y el cuarto de las escuelas primarias. De esta manera ahorraremos al lector repeticiones inútiles.

Imperativo

Las variadas formas del mandato y del ruego se amplían con la interjección exhortativa *¡Ea!* El presente de mandato, raro en edad preescolar, aumenta su empleo en el primer grado *(Me cuidas el lápiz)*, y lo regulariza en 4.º *(Tú vas detrás; Sí vamos, pero me dejas pedir primero)*. Ni en uno ni en otro grado aparece el futuro de mandato *(Saldrás y le dirás que...)*, a causa de la escasez general del futuro a que nos hemos referido en el capítulo III. Tampoco encontramos casos de infinitivo con significación imperativa. Es probable que en España, donde están en uso las segundas personas de plural del imperativo *(¡corred! ¡salid!)*, el infinitivo que las sustituye a menudo en el habla coloquial *(¡correr!, ¡salir!)* figure desde edad temprana en el lenguaje infantil.

Presente de indicativo

Aparte de la consolidación del presente de mandato, no aparece en nuestras transcripciones más novedad que un caso de presente histórico narrativo en 4.º grado: Y *viene uno y le da a la bola.*

Pretérito imperfecto

El imperfecto en las oraciones condicionales se halla atestiguado en algunos ejemplos sueltos: *Si le ayudaba le daban.* En 4.º grado aparece más a menudo: *Si tuviera libreta copiaba el trabajo.* Es bien conocida la costumbre de usar el imperfecto hipotético al repartirse

los papeles en los juegos infantiles: *Tú eras la maestra y yo estaba aquí sentada; Yo era el ladrón y éste el policía.* Sin embargo, no podemos aducir ejemplos en nuestras transcripciones.

Pretérito perfecto

Es bien sabido que en la lengua general, el pretérito perfecto es la forma subjetiva del pasado, en tanto que el indefinido es objetivo. Pero esta diferencia sólo se produce en las regiones donde ambas formas mantienen su vitalidad originaria.

Como quedó explicado en el capítulo II, el pretérito perfecto *(he cantado)* apenas se usa en Puerto Rico. Su rival, el indefinido *(canté)* lo sustituye casi por entero en el habla usual. La situación actual del pretérito perfecto, en rápido declive, puede definirse así: se emplea con valor enfático para expresar el resultado presente, por ejemplo: *He comido demasiado; Yo no lo he hecho; He sentido que...* Puede indicar también lo habitual: *He usado este perfume tantos años.* Hasta donde es posible definir un significado en plena regresión, parece que ambos usos son potestativos y se sienten como enfáticos.

Siendo así en el habla de los adultos, sorprende que en los niños aparezca con relativa frecuencia el pretérito compuesto, tanto en la edad preescolar como en primer grado. Antes de pasar adelante, conviene advertir que en los niños de 4 años es frecuente el participio sin verbo auxiliar:

Yo ido a los caballitos.
No visto eso.
Yo vi un caballo que pasado por la calle.

Desde los 5 años, todos nuestros ejemplos contienen el verbo auxiliar seguido del participio, sin excepción. Hay que advertir también que entre los niños puertorriqueños, el auxiliar de primera persona del sigular es a menudo *ha,* y no *he: Yo lo ha visto; Yo ha corrío na.*

Si tenemos en cuenta que la casi totalidad de los ejemplos recogidos por nosotros están en primera persona del singular, podemos explicar la abundancia relativa del pretérito compuesto enfático como una manifestación más del egocentrismo infantil. Entre 28 ejemplos preescolares, sólo dos son de tercera persona; todos los demás están en primera persona. En el primer grado escolar, la proporción baja ligeramente: de 25 casos en total, 19 en primera persona singular; 2 en segunda s.; 1 en tercera s., y 3 en tercera del plural. Confirma la exactitud de nuestra interpretación la baja considerable del pretérito compuesto en 4.º grado: 8 ejemplos en 40 conversaciones. La proporción debe de acercarse a la del habla coloquial entre personas mayores. Si andamos acertados, esta será la explicación a la anomalía aparente de que el uso de *he cantado* decrezca con la edad.

Pluscuamperfecto

No hay que registrar más que un ligero aumento de su frecuencia en primer grado, y un aumento notable en cuarto. La proporción aproximada sería: 2 en edad preescolar; 4 en primer grado y 10 en cuarto grado.

Futuro

Sólo cinco casos de futuro (en las conversaciones) para denotar la acción venidera, confirman la rareza de este tiempo, ya explicada en los capítulos precedentes. En 4.º grado aparecen algunos más, pero no dejan de ser esporádicos: *Tú te reirás mucho cuando te pongan esos dientes.* Son frecuentes en ambos grados los futuros de probabilidad: *¡Ea! Será que da mucha leche* (1.er grado); *¿De quién será?* (4.º). Este predominio del futuro de probabilidad sobre el futuro que consideramos normal, coincide con el habla popular moderna en Puerto Rico y en otras partes, y ha de tener alguna explicación que

por ahora no entrevemos. (En la PARTE III de este libro estudiamos el futuro con gran abundancia de datos y proponemos explicaciones de sus varios usos y significados).

La pura expresión del tiempo venidero se hace normalmente entre los niños por medio de los presentes de indicativo y subjuntivo, o bien con la locución verbal *ir a + infinitivo: Mañana traigo flores para ponerlas en el florero; Te manda decir Amparo que cuando vayas te 'va a dar una pela; Mami y papi cuando cobren me van a comprar eso.*

Potencial

Sin dejar de ser raro, aparece a veces en narraciones de niños de 4.º grado: *El dijo que pelearía y Dios le ayudaría; Tenía que volver a cuidar las ovejas, pero volvería.* No hemos registrado ni un solo caso en la apódosis de las oraciones condicionales. Un ejemplo en oración dubitativa independiente: *¿Cómo se vería la puerca?*

Subjuntivo

Sus formas casi exclusivas son el presente y el imperfecto en *-ra;* el imperfecto en *-se* es literario en Puerto Rico, y por consiguiente no hay que esperarlo en la conversación infantil, como ya se dijo en el capítulo II. Las formas compuestas del subjuntivo sólo aparecen esporádicamente: *Si yo hubiera sido él, no le doy nada al tigre* (1.er grado); *Yo le hubiera pedido más* (4.º), son los únicos casos de pluscuamperfecto que aparecieron en nuestras fuentes. Caso único de pretérito perfecto, en cuarto grado: *No se puede dibujar una lámina de un cuento que no haigamos* (sic) *leído.*

En el capítulo II vimos que el predominio extraordinario del subjuntivo final con *para que* a los 4 años (80 %), se reduce durante la fase preescolar de manera progresiva. En las conversaciones de

primer grado sigue siendo muy frecuente; pero los demás valores del subjuntivo están representados con tal abundancia, que entre todos alcanzan el 50 % del total. Nótese que, ya en la edad preescolar, los subjuntivos no finales, registrados como excepcionales, pertenecían en su mayoría a niños de 6 y 7 años. En el primer año escolar alcanzan proporciones elevadas los subjuntivos dependientes de verbos de voluntad, por ejemplo: *Dice que manden los niños a buscar agua; Quiere que le den más.* Sin verbo subordinante expreso: *¡Que vengan!* (por el contexto se ve que no es mandato, sino deseo). Estas consideraciones invitan a pensar que las oraciones finales son la vía principal de penetración del subjuntivo en el habla de los niños.

Los subjuntivos de tipo potencial abundan menos. Entre ellos menudean especialmente los que figuran en la prótasis de oraciones condicionales y temporales: *Si usted me buscara una lata de galletas vacía, yo se la traigo llenita; Cuando vaya a casa lo busco.* En cambio, son muy escasos los ejemplos de subjuntivo dubitativo: *Una que tenga fuerza puede* [*hacerlo*], tanto en primer grado como en cuarto. Según esto, no parece arriesgado concluir que el subjuntivo dubitativo es el de aparición y fijación más tardía en el desarrollo idiomático individual. Se comprende fácilmente que los matices de la duda y el empleo posible del indicativo o el subjuntivo en muchos casos, envuelvan delicados valores de expresión que tardan en percibirse y consolidarse.

Los progresos que se alcanzan en cuarto grado son puramente cuantitativos, pero no suponen relaciones modales nuevas con respecto al primer grado. Crece la proporción, especialmente con verbos de voluntad y en las oraciones condicionales y temporales. Es posible que una exploración más amplia diera ejemplos de subjuntivo dependiente de verbos de temor, emoción y posibilidad, cuya falta llama la atención en nuestras transcripciones. No parece que haya

razón que explique *a priori* la ausencia de éstos y otros usos del subjuntivo; pero un deber de probidad científica nos obliga a ceñirnos a los datos que tenemos. Cabe, eso sí, conjeturar provisionalmente que tales subjuntivos deben de ser tardíos o poco frecuentes en las edades que estudiamos aquí.

Frases verbales

En la edad preescolar señalamos el uso ya fijado de las locuciones verbales *estar + gerundio (está llorando); ir + gerundio (iban viendo)* e *ir a + infinitivo (voy a aprender)*. A ellas se añadía un caso esporádico de *echar a + infinitivo* y otro de *tener que + infinitivo*.

En el primer grado escolar todas ellas están ampliamente representadas. Las dos que eran esporádicas se han convertido en normales, sobre todo *tener que* para expresar obligación: *Tuve que dirme por otro camino; Tienes que pagar; Tengo que lavarme las manos.* A ella añadimos la expresión obligativa impersonal *haber que: Hay que amarrarlo; Hay que olvidarse de eso; Mi asiento hay que clavarlo.*

Las transcripciones de cuarto grado intensifican el uso de todas estas perífrasis verbales, especialmente *tener que*. Pero añaden la novedad de numerosas locuciones verbales formadas por un verbo en función auxiliar, unido a un infinitivo por medio de la preposición *a*, por ejemplo: *Embaló a correr; Empezó a llover; Se puso a rempujar; Se pusieron a mirarme.* De estas perífrasis encontramos ejemplos sueltos en primer grado, pero no adquieren tanta variedad y frecuencia. Abundan asimismo los verbos modales seguidos de infinitivo sin preposición, por ejemplo: *No se podía levantar; Los ancianos se deben respetar; Dejaban salir; Quiso ver; Me dejó venir.*

Pasiva e impersonal

En 4.º grado encontramos el primero y único ejemplo de pasiva con el auxiliar *ser: fue herido.* La pasiva refleja impersonal, poco frecuente en la etapa preescolar, se afirma en primer grado y se usa con cierta abundancia en cuarto: *Los ancianos se deben respetar porque son viejos; Éste dice que la primera biblioteca se fundó ayer; Eso se sabe que tiene que ser así.* A pesar de ello, es manifiesta la preferencia por la construcción activa, como corresponde al genio del idioma general. Las personas cultas de Puerto Rico suelen hacer de la pasiva (especialmente con el auxiliar *ser*) un uso muy extenso, y a veces erróneo, en el cual se reconoce la influencia del inglés.

Aparece ya normalizado el empleo de las oraciones reflexivas y recíprocas. Abundan asimismo las impersonales con *haber: Había un león en un bosque; Los indios no cazaban mucho porque no habían* (sic) *muchos animales.*

PREPOSICIONES Y CONJUNCIONES

Preposiciones

Al repertorio de las preposiciones usuales en la etapa preescolar, hay que añadir como consolidadas en primer grado: *desde, entre, hasta, contra* y *sin.* Las conversaciones de cuarto grado no añaden ninguna más. El habla popular de la isla no usa *hacia* (sustituida por *para: Van pa casa*) ni *sobre (encima de).* En todos los países hispánicos, *hacia* y *sobre* pertenecen al habla culta.

Enlace de oraciones

La andadura sintáctica del diálogo favorece el predominio de las oraciones breves, independientes o yuxtapuestas. No son frecuentes en el habla coloquial los períodos extensos, de estructura complicada,

que exigen el empleo de numerosos nexos gramaticales. Bastan en general unas cuantas conjunciones, que se repiten con pocos matices diferenciales, para asegurar la trabazón de las oraciones que no vayan simplemente yuxtapuestas. Por esto terminábamos el capítulo II diciendo cuán lento es el progreso de los enlaces oracionales. Ahora veremos que los grados escolares primero y cuarto apenas superan el inventario de relativos y conjunciones de la edad preescolar. Entre los adultos de escasa cultura son muchos los que no rebasan, en este aspecto, el estado del habla infantil.

a. **Coordinación:** Continúa muy activo el polisíndenton copulativo en los relatos: *Vino y cogió y se fue sin darle permiso* (4.° grado). He aquí un párrafo de un cuento, contado con poca habilidad: *El topo la llevó por el río bien lejos, y una hoja se la llevaron los pececitos, y fue río abajo y la vieron, y el escarabajo y los insectos dijeron que era fea, y ella tejió una hamaca...* (4.°).

Son raros los ejemplos de la disyuntiva *o;* 2 ejemplos en primer grado y 3 en cuarto. Se confirma, pues, nuestra impresión de que la coordinación disyuntiva tarda en consolidarse más de lo que a primera vista esperaríamos. Las cifras del *Recuento* indican también una desproporción muy grande entre el habla infantil y el uso general.

Para establecer relación adversativa basta con oponer una oración negativa a otra afirmativa: *Dicen que este rabito no es así, que tiene que ser bien abierto* (4.°). Este medio es poco frecuente. Como en la edad preescolar, *pero* es la única conjunción. Un caso aislado de *sino,* en cuarto grado, carece de significación. Además de su empleo normal, la conjunción *pero* aparece abundantemente con valor enfático en principio de frase interrogativa o exclamativa: *Pero ¿no ves que está ahí?; Pero, zángana, si son de los mismos; Pero, nenito, no rempujes* (todos estos ejemplos son de primer grado).

b. **Subordinación**: En las oraciones de relativo domina casi exclusivamente *que* en el primer grado escolar. Los demás pronombres relativos son raros, y sólo aparecen pocas veces en forma interrogativa: *quién, cuál.* Por consiguiente no hay variaciones con respecto a la etapa preescolar.

En cuarto grado se amplía considerablemente el uso de *quien* con preposición o sin ella: *Tengo a mi mamá muerta y no tengo a quien querer; No hay quien salve a Pedro; Por las cintas de los premios se sabe quienes están ganando.*

Nada nuevo hay que añadir con respecto a las subordinadas sustantivas con *que* anunciativo, ni a las finales con *a que* o *para que:* los usos preescolares continúan sin alteración. Únicamente merecen anotarse dos casos de asíndeton en cuarto grado: *Le pidió se quedara; El dueño dijo se lo llevaran para la finca.* Los interpretamos como propagados de la lengua escrita, que a esa edad puede influir ya en el habla. Sigue muy activo el uso de *que* o *y que* en principio de oración, a la manera de los relatos populares: *Mr., que había un león en un bosque...; Y que le dijo a Misi que tú estabas buscando leche* (4.°).

En este capítulo hemos dicho ya todo lo necesario acerca de los valores de la causal *porque* en las edades preescolar y escolar. Varios ejemplos representan el *que* causal: *Vete tú, que ella te llamó* (1.er grado); *Mrs., siga dando Aritmética, que eso sí me gusta* (4.°). Sigue siendo raro el empleo de *pues* con significación causal: *Nadie se atrevería a ir donde él, pues tenía una lanza.*

Ordinariamente *pues* se usa como expletivo, a veces como muletilla de la conversación: *Me monté en los caballitos y entonces pues mi hermano se trepó* (4.°). Abunda *pues* como consecutiva, especialmente en cuarto grado: *¿Quieres eso?, pues tómalo.* La oración consecutiva se sirve con relativa frecuencia del nexo conjuntivo *por eso: La flotilla japonesa no se ha rendido; por eso los soviéticos siguen peleando*

(1.er grado); *Me dijo que ella estaba enferma, y por eso no podía venir a la escuela* (4.º).

Las condicionales aumentan grandemente su frecuencia, pero no presentan formas nuevas.

Es curioso señalar un caso único de la concesiva *aunque* (1.er grado), pronunciada en su forma popular *manque: Mira a Hilda, manque Hilda está aquí, pero la otra Hilda.* No encontramos más ejemplos de expresión concesiva; ordinariamente los niños se valen para ella del adversativo *pero,* dando otro giro a la oración.

No hay variación entre la etapa preescolar y el primer grado respecto a las subordinaciones temporales, limitadas a los adverbios conjuntivos *cuando* y *después que.* Este repertorio se amplía en cuarto grado con las expresiones *antes que* y *tan pronto como. Le voy a sacar punta antes que entren; Tan pronto llegó como se fue.* Encontramos también ejemplos de subordinadas modales: *Escribo como la teacher me dijo* (4.º).

Desde el primer grado escolar abundan en la conversación infantil las frases y oraciones comparativas que denotan emulación o rivalidad. El niño gusta de compararse con los demás: *Yo corro más que tú: A que no me coges; Mi vestido es más lindo que el tuyo; Yo sé hacer más cosas que tú; Yo hago los números mejores que eso.* La aptitud comparativa existe sin duda en la edad preescolar; pero la escuela ensancha el círculo de las relaciones sociales y da al niño ocasión continua para ejercitarla. Predomina el afán de comparar sus actividades y pertenencias con las ajenas; pero al mismo tiempo surge la comparación objetiva de las cosas entre sí, por ejemplo: *El espejo de papi afeitarse es redondo como el reloj; Papá tiene una cabra que es como una vaca.* El desarrollo de los juicios de valor y su enunciación lingüística deben de estar relacionados con la inclinación comparativa del alma infantil.

PARTE III
La expresión infantil del tiempo

PARTE III
La expresión infantil del tiempo

GENERALIDADES. ADVERBIOS

A raíz de mi discurso de ingreso en la Real Academia Española, el maestro Azorín me dirigió una carta alentadora, en la cual me invitaba a continuar mis estudios sobre el habla infantil y me planteaba nuevos problemas: «Los niños —decía— nos dan lecciones de lenguaje directo. ¿Cuántos escritores habrá que usen el lenguaje directo? En el siglo XIV, D. Juan Manuel en su *Conde Lucanor*. Gracián, tan indirecto, se sentía atraído, embelesado, por ese libro. ¿Y la Gramática de los niños? ¿Y el tiempo de los niños, ese tiempo que los gramáticos no logran captar?»

Desde aquella incitación tan honrosa para mí, la idea de tratar del sentido del tiempo y su expresión en los niños siguió escarbando en mi mente. Y ninguna ocasión mejor que este libro para ofrecer en forma ordenada algunas reflexiones sobre este capítulo vivo de la gramática infantil, que siempre he querido escribir, y el espíritu lúcido de Azorín me invitaba a desarrollar: «Los niños ven el mundo nuevo— me decía—; parece que la Naturaleza habla por ellos.»

Bühler aplicó al lenguaje el sistema de referencias, bien conocido desde atrás, con que el espíritu humano capta el mundo circundante: es el sistema triangular *yo -aquí -ahora*. Ortega y Gasset había formulado uno de los ejes de su pensamiento al decir: «Yo soy yo y

mi circunstancia.» Las circunstancias inmediatas que se integran en el *yo* son: *aquí,* desde donde situamos las cosas en el espacio; y este *ahora* de que partimos en la intuición del tiempo. Las circunstancias en que mi *yo* se realiza y define, vienen siempre referidas a mi *aquí* y a mi *ahora.*

Importa para nuestro objeto analizar lo que significamos con la palabra *ahora.* Según el contexto y la situación, *ahora* es un lapso de tiempo que puede ser prolongado desde *este momento* hasta nuestra era geológica, de límites indeterminados antes y después de nosotros; o desde el descubrimiento de América, punto preciso del pasado; o bien, mientras dure mi vida, o la del género humano, hacia un porvenir desconocido.

Ahora puede tener asimismo una representación más o menos puntiforme y aludir sólo al instante en que pronunció esta palabra. Nuestro idioma ha creado un gracioso diminutivo, *ahorita (horita),* usual sobre todo en Canarias y en América, que en su origen se proponía puntualizar o achicar más este momento fugitivo de mi vivir. Pero tanto el *ahora* como el *ahorita* se han ensanchado hasta significar «pronto». No significa otra cosa la fórmula de despedida *¡Hasta ahora!* Cuando nos dicen *ahorita lo hago,* entendemos la frase como expresión amable del deseo de complacernos con prontitud.

Antonio Machado, poeta de la percepción temporal, dijo más de una vez: «Hoy es siempre todavía»; pero ese Todavía, tan frecuente en sus poemas, no contiene sólo lo que sobrevive de nuestro pasado, sino también lo que se adivina como inminente:

«¡Oh Tiempo, oh Todavía,
preñado de inminencias!,
tú me acompañas en la senda fría,
tejedor de esperanzas e impaciencias.»

Nuestro *ahora* es, pues, dilatable en cualquier sentido; y así se explica que, en la conjugación de todos los idiomas, las gramáticas registren un presente actual, un presente habitual, un presente histórico y un presente futuro. El presente es el Tiempo por antonomasia, el tiempo que se basta así mismo; es decir, la Eternidad, que es omnipresencia.

En los primeros capítulos de nuestro primer libro de caballerías, leemos que un caballero bretón llamado Gandales navegaba en su galera por un mar ignoto; y encontró flotando sobre las olas una caja con un niño de pocos días; entre las ricas ropitas que lo envolvían llevaba una inscripción: «Este es Amadís Sin-Tiempo, hijo de Rey». El autor explica que fue llamado *Sin-Tiempo* porque nada podía preverse sobre su vida. Desde que leí esta primera y azarosa aventura de Amadís de Gaula, cada vez que veo un recién nacido, pienso: he aquí otro Niño *Sin Tiempo,* sumergido por entero en su Presente intemporal. E imagino con pena que este niño radioso de Eternidad, tendrá que aprender a cronometrar su vida, sujetarse al reloj y al calendario; y para colmo, los maestros nos empeñaremos en enseñarle a conjugar.

Los adultos sabemos conjugar, aunque no hayamos estudiado Gramática. Y el problema que me propongo presentar aquí es cómo se pasa, o cómo hemos pasado, del vivir atemporal de Niños Sin-Tiempo, al vivir conjugado de recuerdos y esperanzas en que nos debatimos. La psicogénesis individual de nuestra lengua materna puede decirnos algo de este proceso interior.

Cuando ya de mayores volvemos a los lugares de nuestra infancia, notamos que las cosas que nos fueron familiares se han vuelto pequeñas, en relación con la magnitud que para nosotros tuvieron. El espacio se nos ha achicado, tal vez por el aumento de nuestro tamaño corporal. Descubrimos que hemos afinado, o por lo menos

cambiado, el sentido de las dimensiones y las distancias. Un achicamiento parecido se produce en nuestras representaciones del tiempo. Bastará que cada uno de nosotros recuerde cuán alejado estaba un domingo del domingo siguiente; ¡qué inmensidad separaba la vuelta anual de los Reyes! Tanta, que siempre era nueva; tanta, que en su intervalo descubríamos un día que no había Reyes, y ya no volverían más. El niño en su presente ilimitado y total, aprende poco a poco a fragmentar el tiempo, a desmenuzarlo y a distinguir el hoy del ayer y del mañana; el siempre, el nunca, el todavía, el pronto; el ahora, el antes y el después. Cada uno de estos hallazgos nos *descompone* el presente infantil. Uso la palabra *descomponer* en su acepción más popular de desbaratar, de deshacer y triturar el tiempo, en granos y granitos cuya pequeñez creciente nos muestra la cara transitoria, efímera y provisional de aquel Tiempo que nos envolvía de niños en su inmensidad indiferenciada. «Tiempo en profundidad» le llama Jorge Guillén cuando logra evocarlo:

> «Tiempo en profundidad: está en jardines.
> Mira como se posa. Ya se ahonda.
> Ya es tuyo su interior. ¡Qué transparencia
> de muchas tardes, para siempre juntas!
> Sí, tu niñez, ya fábula de fuentes.»
>
> (*Los jardines. Cántico,* 1928).

Tiempo en profundidad es tiempo parado, quieto, que no transcurre. Los magos, en los libros de caballerías y en los cuentos, practican el encantamiento, que es una detención de todo movimiento vital propio. Estamos encantados cuando no sentimos el paso de las horas y los días. No es una casualidad que el desencanto, en la vida y en el idioma, haya venido a ser sinónimo de *decepción*. El hombre civilizado de todas las épocas aspira a encantarse, a dete-

nerse en un remanso de su vivir anheloso de recuerdos y proyectos. Busca el encantamiento en el ensueño, o en el ritmo pausado de la Naturaleza. Es el tema de todos los «menosprecios de corte y alabanzas de aldea» que se escribieron en el Renacimiento. El Príncipe de Esquilache, por ejemplo, glosa el *Beatus ille* en un soneto que termina:

«No hay más fortuna que vivir de espacio.»

Vivir despacio era para el poeta, y es para nosotros, frenar en la quietud campesina el tráfago presuroso de la corte, hasta parar el movimiento, que es eternizar el instante.

Cuando el Dr. Fausto va a cerrar el pacto con el gran encantador Mefistófeles, le impone esta condición para entregarle su alma:

«Si algún día, embelesado,
al momento fugitivo
digo: "Ten el vuelo raudo",
échame al cuello la soga,
abre el abismo a mi paso,
doble a muerte la campana,
párese el vital horario,
todo para mí concluya
y comience tu reinado.»
(Traducción de Teodoro Llorente)

Pero ese momento nunca había de llegar; y ésta fue a la vez la tragedia y la salvación de Fausto. Maragall, tan goethiano, dice de sí mismo en el *Cant espiritual:*

«... jo que voldria
aturar tants instants de cada dia,
per fe'ls eterns a dintre del meu cor.»

Nuestros niños Sin-Tiempo, como Amadís, viven encantados en su Presente redondo e inmóvil, sin divisiones interiores. Por esto confunden tan a menudo el significado de los adverbios de tiempo. Una nieta mía de casi cuatro años a quien prometí un juguete para mañana, me preguntó: «¿Mañana es hoy?» Todos tenemos experiencias semejantes en el propio recuerdo y entre nuestros familiares, del lento surgir de las expresiones temporales en el habla infantil. Entre ellas, vamos a dedicar principalmente nuestra atención al proceso genético de las formas del verbo.

PROCESO GENÉTICO DE LAS FORMAS DEL VERBO

Imperativo

Con lo dicho hasta aquí, no es necesario insistir en que el presente sirve para expresar todas las representaciones temporales del niño. Cualquiera que sea su forma gramatical, las primeras expresiones verbales tienen marcado carácter imperativo. Los niños llaman, piden, prohiben y mandan desde sus primeros balbuceos, por medio de gestos y gritos expresivos de deseo, repugnancia, volición. Cuando su habla va tomando carácter articulado, la función imperativa ocupa el primer plano. Consiste primero en nombrar las cosas deseadas con acento volitivo: *¡agua! ¡pan!* Los vocativos *(¡mamá! ¡chacha!)* unen a su significado de llamada un claro sentido de volición, del mismo modo que cualquier expresión de mandato cumple a la vez una función apelativa. La apelación y el mandato van inseparablemente unidos. Cuando los mayores nos dirigimos a los niños usamos preferentemente formas apelativas, que son las primeras que oyen y aprenden.

Es bien sabido que el imperativo indoeuropeo es una forma abreviada y condensada que tiende a presentar la raíz verbal con la mayor

desnudez; por ejemplo, en latín *dic, duc, fac, fer,* o con la vocal temática de cada conjugación, sin desinencia alguna, como en *ama, lege, dele, dormi.* Los imperativos castellanos monosilábicos *di, ve, ven, sal,* etc., responden a la misma tendencia condensadora. Por esto son las primeras formas que aparecen en la conjugación infantil. Pertenecen además al lenguaje directo, del cual nos dan lecciones los niños, según decía Azorín. No cabe el imperativo en el estilo indirecto.

Todas estas etapas de la expresión imperativa han sido alcanzadas y consolidadas por nuestros niños antes de los cuatro años, y todas sobreviven más o menos en el habla adulta. Por su forma gramatical pueden ser interjecciones, sustantivos, verbos en presente de imperativo e indicativo (presente de mandato); no tardará en aparecer entre niños españoles el infinitivo de mandato: *¡Correr! ¡A dormir!,* etc.

Anotemos como primer paso de nuestra investigación, que el carácter directo de la expresión infantil excluye de ella todas las formas del verbo usuales en la construcción indirecta, como son las condicionales o potenciales en *-ría (cantaría, diría)* y las del modo subjuntivo, con excepción del presente. Todas ellas son muy tardías y quedan fuera de la fase primaria que vamos analizando.

Presente de indicativo

Cuando un niño de cuatro años construye frases breves con intención simplemente enunciativa, narrativa o descriptiva, emplea con preferencia el presente de indicativo. Y como se puede narrar o describir lo ya hecho o lo que se proyecta, el presente de las gramáticas es, en este momento, la forma casi única del pasado y del futuro. Seguirá siendo también la forma preferida por el adulto sin instrucción, en proporciones que varían en razón inversa de su

mayor o menor adiestramiento en el idioma de su comunidad lingüística.

Prescindiendo de su significado temporal, las formas del presente de indicativo son, con mucho, las más frecuentes en el uso general de la lengua hablada y escrita, en comparación con las demás de la conjugación española. En lo que se refiere al habla infantil, mis transcripciones de diálogos entre escolares de 7 a 12 años señalan que la proporción de frecuencia del presente es aproximadamente el doble de la suma de todos los pretéritos de indicativo juntos; en relación con el infinitivo la proporción media es de 4: 3. El futuro es muy poco frecuente a esa edad, como veremos luego.

Pretérito perfecto

La transición desde el inmenso *ahora* infantil que es el tiempo indiferenciado, hasta el tiempo medio del adulto, se produce antes hacia el pasado que hacia el futuro, por lo menos en lo que se refiere al uso de la conjugación. Las formas del futuro aparecen muy tarde, y se consolidan con extremada lentitud, en contraste con la relativa rapidez con que los niños empiezan a escalonar sus experiencias y a distinguirlas del *ahora*. El primer *no-presente* es el participio pasivo, cuyos morfemas en *-ado, -ido,* son fácilmente audibles para el niño, aun en sus formas populares o vulgares *-ao, -ío,* e inconfundibles con cualquiera otra desinencia verbal. El aspecto del participio es perfectivo, es decir, denota acción acabada antes de ahora en la representación o recuerdo infantil. Así al significado aspectivo originario se une la expresión temporal pretérita.

Entre los niños españoles, la primera expresión del pasado es el participio sin verbo auxiliar: *nena comido; visto un caballo; papá entrado.* El participio surge, pues, con todo su aspecto perfectivo de acción acabada; y, por contraste, pretérita. He aquí un indicio,

por no decir todavía una prueba, de que nuestra primera salida del presente es aspectiva, y no temporal. Importa al niño, sobre todo, distinguir la acción terminada o perfecta, de la que transcurre en el presente inacabado. La historia de la conjugación indoeuropea confirma que la acción aparece primero a la mente como perfecta o imperfecta, reiterada o continua, vista en su comienzo o en su duración, y sólo después se van perfilando los valores temporales estrictos que la enuncian como presente, pretérita o futura. Situar las acciones en el tiempo es, pues, una especificación del aspecto con que se ofrecen a nuestra mente. ¡Buena lección que dan los niños a los filólogos! Ya dijo Ortega que toda filosofía precipita en filología, y la filología se dilata en filosofía.

En el habla adulta, *he cantado* es un pretérito próximo que se opone al pretérito remoto *canté*. Pero entre los tres y los cuatro años *he cantado,* con verbo auxiliar o sin él, suele bastar como forma única del pasado. *Canté* se abrirá paso después como pretérito lejano. Empleo adrede los conceptos vagos de lejanía y proximidad, porque traducen bien el sentimiento de los hablantes espontáneos —y más si son niños—, que no pueden tener la precisión conceptual que los gramáticos queremos darles *a posteriori*. Me he referido sólo a los niños españoles, porque en Hispanoamérica el habla general tiende a limitar el uso de *he cantado* y a fundirlo con *canté* en todos los casos, como ocurre también en Galicia y Asturias. La evolución se halla en diferentes fases según los países. Donde se haya consumado la unificación de los dos pasados en favor de *canté,* es natural que los niños, que no oyen otra cosa que *vi, dije, salí, pasé,* no pueden emplear otra forma desde que empiezan a distinguir entre *ahora* y *antes*. Pero es curioso que en los lugares donde pervive, más o menos en declive, el pretérito próximo, los niños lo usan con frecuencia mucho mayor que los adultos. En mi discurso de ingreso

en la Academia traté con pormenores de estos hechos, y procuré explicarlos en parte por el carácter egocéntrico del lenguaje infantil. No lo hago ahora, por no repetirme y por no prolongar con exceso esta exposición. Añadiré, sin embargo, que los niños hispanoamericanos, según los datos que he podido recoger personalmente, y los que me envían los maestros de países que no he visitado, usan también el participio, sin auxiliar, como forma primera del pasado, a pesar del empleo restringido que el pretérito perfecto tiene en la mayor parte de América entre las personas mayores.

El imperfecto *(cantaba),* según los datos que he podido reunir, está consolidado normalmente hacia los cuatro años. Su formación y empleo deben de ser simultáneos con los de los dos pretéritos hasta aquí esbozados, o por lo menos de uno de ellos, según el uso local. En el sentido espontáneo del idioma es un pasado de larga duración, o de duración indeterminada, dentro de la cual pueden situarse otras acciones. Su carácter más saliente es la coexistencia *(cuando entramos llovía).* En su forma interior, implica la percepción más o menos clara del *mientras,* de la simultaneidad. Es una complicación del sistema verbal que no debe de ser difícil de adquirir, puesto que nuestros niños la aprenden pronto y con seguridad. En mi práctica de la enseñanza de extranjeros he podido observar que las personas de lengua inglesa, donde *I was* puede traducirse al español por *fui* o por *era,* se hacen pronto a distinguir con facilidad los dos sentidos, en contraste con el grave escollo que para ellas representa el uso de otras formas verbales.

No olvidemos que *cantaba* es un imperfecto, es decir, anuncia una acción durativa en su transcurso, sin atender a su comienzo ni a su fin. En cuanto al tiempo, puede ser pasada, como ocurre de ordinario en la lengua culta y literaria; y puede enunciar también una acción desrealizada, ficticia, en presente o en futuro ejemplos: *quería*

pedirle a Vd. un favor; si tenía dinero me compraba un coche; en los juegos de niños, *yo era el ladrón y tú eras el guardia*). En las hablas infantil y popular, el imperfecto desrealizador es extraordinariamente activo, lo cual demuestra otra vez que el valor aspectivo es anterior al significado temporal.

Para la imaginación del niño, el tiempo no tiene la representación lineal objetivada, donde las cosas se mueven ante los ojos desde el pasado hacia el porvenir. Para eso necesitarían contemplar el tiempo quedándose fuera de él, como los adultos intentamos hacer. Y los niños no lo contemplan, sino que lo viven desde dentro en profundidad táctil, y no en extensión visual. Por esto los griegos imaginaron que las Parcas hilan, devanan y cortan el destino en el seno del viejo Cronos. Los niños viven en el seno de Cronos y no necesitan representárselo. Nosotros, en cambio, estamos pendientes de las Parcas hilanderas, y con la fantasía recorremos el hilo, atrás y adelante, hasta el tijeretazo final, la más perfecta, o acabada, acción de nuestro vivir.

El pluscuamperfecto *(había cantado)* es esporádico hasta los siete años, y raro hasta los diez. No llega a consolidarse hasta los 10-11 años, con diferencias individuales según el grado de instrucción escolar y el medio familiar en que viven los niños. Supone un escalonamiento relativo de las acciones pasadas, que la mente infantil no necesita en su comunicación espontánea, aunque lo entienda cuando lo oye a los mayores. No hay que decir que el pretérito anterior *(hube cantado)* no existe para el niño, ni para el adulto que no haya recibido instrucción literaria de nivel elevado; y aun así no se usa más que en la lengua escrita.

Con el margen de error de toda generalización, sobre todo cuando tratamos de interpretar un fenómeno tan movedizo, podríamos re-

ducir la expresión del pasado infantil a las siguientes líneas esquemáticas.

Entre los tres y los cuatro años, el *no-presente* cuaja en el participio *cantado* con verbo auxiliar o sin él. En torno a los cuatro años el pretérito perfecto se halla en competencia con el pretérito absoluto *canté;* y esta pugna se resuelve entre los cuatro y los siete años en favor de una u otra forma, o con una distinción de sus funciones, según el uso de las personas mayores en cada región, país o plano social en que los niños viven. También a los cuatro años aparece con firmeza el imperfecto *(cantaba).* Entre los cinco y los diez años asistimos a una consolidación de lo adquirido antes, sin que aparezcan medios formales nuevos que indiquen mayores precisiones en el escalonamiento del pasado. Entiéndase bien que no se trata de las formas que los niños son capaces de entender, sino de las que emplean en su conversación espontánea con otros niños.

Futuro

En contraste con la adquisición relativamente rápida de unos cuantos pretéritos, el futuro *(cantaré)* suelta con mucha dificultad las amarras que lo mantienen englobado en el significado del presente durante la primera infancia. Anticipándome a las observaciones que luego expondré, puedo afirmar que en el conjunto de los países hispánicos el empleo del futuro de las gramáticas es raro antes de los siete años; poco frecuente entre siete y diez, y no alcanza el nivel de frecuencia normal en el idioma hasta los doce o trece años. Me refiero al habla de niños criados en un medio doméstico culto, de lenguaje esmerado, y que reciben instrucción escolar más o menos intensa. Cuando no se dan tales condiciones, habría que retrasar esta cronología; y no son pocas las personas adultas que prácticamente no usan el futuro, como luego veremos.

Las representaciones del futuro son inciertas, inseguras, de contornos borrosos por naturaleza. Son además eventuales, hipotéticas, y por ello están teñidas de un matiz modal que las acerca a las formas del subjuntivo y las confunde con ellas. De aquí resulta que el futuro absoluto —que es tiempo imperfecto— tiene mucho de abstracto; es como una flecha lanzada hacia el porvenir sin saber donde ha de parar; y por ello exige en el hablante cierta capacidad de abstracción que no pueden tener los niños ni las personas incultas. Esto no quiere decir que unos y otros carezcan de previsiones o anticipaciones del porvenir, de lo que viene después de su *ahora*.

El presente contiene el porvenir. No es extraño que el futuro se exprese por el presente, tanto entre los niños como entre los mayores, cualquiera que sea nuestro grado de experiencia y de cultura literaria. *Voy* significa *iré; Mi padre llega hoy = llegará*. El motivo de esta traslación, que es general en todas las lenguas, es que las formas del futuro absoluto carecen de puntos de referencia, y la acción que con él expresamos anda más o menos náufraga y a la deriva, y necesita para orientarse ver la costa de donde ha partido. Entre los niños, el porvenir se enuncia por el presente, y no tienen otra forma de expresión. Antes de los siete años es excepcional que un niño diga *saldré, jugaremos,* por *salgo* y *jugamos (voy a tu casa y jugamos)*. Los gramáticos catalogan con el nombre de traslación el empleo del presente por el futuro, porque las gramáticas se escriben para ser espejo de la lengua literaria. Pero desde el punto de vista genético las cosas ocurren justamente al revés. La verdadera traslación mental nace cuando empleamos un futuro desconectado de toda relación formal con el *ahora*.

Sin embargo, los niños sienten pronto la necesidad de distinguir una acción venidera que no sea precisamente *ahora*. Para ello se apoderan de dos recursos que el habla de los mayores les ofrecen:

uno de ellos es el uso de algún adverbio de tiempo entre los más frecuentes. Entre los niños madrileños de nuestro ambiente social aparece a menudo el adverbio *mañana* como signo indeterminado de porvenir. A los tres o cuatro años, *mañana* no significa «el día siguiente», sino «dentro de un rato», o bien «otra vez», es decir, *no ahora*. Por supuesto, el adverbio preferido puede ser *después* o *luego*, según el habla doméstica en que se miran. Pero es curioso que un niño de tres años, todavía en la etapa fonética que se resiste a pronunciar diptongos (*quero* = quiero, *lego* = luego, *apo* = guapo, *beno* = bueno, etc.) nos sorprenda con un *mañana me das tarta*. Es su primera transacción con el tiempo que no ha llegado. A los cuatro años aparece usada con bastante seguridad la perífrasis verbal *vamos a cantar, te voy a dar merienda, vas a venir*, que mantiene la acción futura como un propósito presente.

SINCRONÍA Y DIACRONÍA DEL FUTURO.[1]

Repetidamente han aludido los filólogos a la resistencia que ofrece el habla popular al empleo del futuro simple de indicativo, y a la tendencia creciente a sustituirlo, en todo el dominio hispánico, bien por el presente (*mañana salimos = saldremos; María se casa = se casará*), o bien por perífrasis o locuciones verbales del tipo *voy a salir, han de llegar*, etc., etc. Los sustitutivos del futuro se reparten de modo desigual en los diferentes países y regiones de lengua española y en las varias zonas sociales de cada habla local. El más general es el uso del presente con valor de futuro, que no sólo se halla en latín y en las lenguas romances, sino que es una traslación

1. El texto que sigue fue impreso con el título de *El futuro en el lenguaje infantil*, en *Strenae*, Universidad de Salamanca, 1962, como «Homenaje al profesor García Blanco».

habitual en todos los idiomas. Algunos de ellos no tienen, o no han tenido, formas especiales del futuro, y expresan la acción venidera por medio del presente. Con respecto a las perífrasis verbales, *haber de + infinitivo* ha sido ampliamente documentada en la República Argentina; *ir a + infinitivo* es de uso general en los países hispánicos.[2]

2. Sería fácil multiplicar las citas bibliográficas para hacer ver que el fenómeno ha llamado la atención de numerosos gramáticos en zonas muy extensas del mundo hispano. Me limitaré a mencionar unas cuantas: A. ROSENBLAT, *Bibl. de Dialectología Hispanoamericana,* t. II, Buenos Aires, 1946, pág. 236. En lo que se refiere a España, véase la nota que puso Dámaso Alonso a su traducción de WARTBURG, *Problemas y métodos de la Lingüística,* Madrid, 1951, pág. 165. Con respecto al uso argentino de *haber de + infinitivo* con valor de futuro, E. F. TISCORNIA, *La lengua de Martín Fierro,* Buenos Aires, 1930, párrafo 121, dice lo siguiente: «Al lado de las formas simples de futuro, el poema emplea con marcada liberalidad las perifrásticas *he de morir, has de saber, ha de pasar, hemos de perder, han de enterrar.* Es notable el gusto del paisano por estas formas: contra 119 casos de simple, el texto trae 90 de las otras. El fenómeno se observa en parecidas proporciones en los textos gauchescos y también en la conversación familiar de Buenos Aires. Ambas formas de futuro, en cuanto al cumplimiento de la acción, son sinónimas para el paisano, pero éste expresa mejor con las perifrásticas que con las aglutinadas la idea de obligación, lo cual explica su preferencia por ellas.» A. ALONSO y P. HENRÍQUEZ UREÑA, *Gramática castellana,* 2.º curso, 4.ª ed.; Buenos Aires, 1944, página 153: «Es cosa repetida por los preceptistas que, en el hablar familiar del Río de la Plata, está a punto de perderse este importante tiempo de nuestra conjugación, desplazando por el presente y por *haber de + infinitivo: La Costanera ha de llegar con el tiempo hasta El Tigre; Han de ser las diez.* Estos giros alternan con el futuro en todas las regiones de lengua española, pero si se desaloja al futuro, no sólo se empobrece la lengua con la supresión de tal recurso, sino que también se empobrece en las formas que quedan como sustitutos, puesto que se esfuman los matices diferenciales. Si se usa *haber de + infinitivo* con nuevo valor de futuro, es claro que ese giro pierde su especial matiz de íntima obligatoriedad o de regulación a la cual se somete el sujeto.» B. E. VIDAL DE BATTINI, *El habla rural de San Luis* (*Bibl. Dial Hisp. Am.,* t. VII), Buenos Aires, 1949, pág. 388, dice que el futuro «casi no se oye en su forma simple; en todas las clases sociales se lo reemplaza por formas pe-

Por otra parte, se trata de un fenómeno cambiante, huidizo, y por consiguiente difícil o imposible de tabular. En ciertas regiones tiene carácter marcadamente rústico; en otras es un vulgarismo que vive también entre la población urbana; en otras podría calificarse de popular, con toda la vaguedad que este adjetivo supone, y que puede llegar a invadir el habla familiar entre personas más o menos instruidas. Sin embargo, en ningún caso se llega a la pérdida total del futuro morfológico, que el habla culta y la lengua escrita mantienen sin mermas apreciables. La posible sustitución se practica en proporciones variables según el grupo social y geográfico.

Las locuciones verbales formadas por *ir a* y *haber de* seguidos de infinitivos, se usan normalmente en la lengua general con significado progresivo y orientado relativamente hacia el futuro. A este significado añade *ir a* un valor *incoativo; haber de,* valor *obligativo.* En mi *Curso Superior de Sintaxis Española,* §§ 92 y 96, expliqué los pormenores y restricciones de ambas perífrasis. No es sorprendente, por lo tanto, que cuando el verbo auxiliar está en presente, las locuciones verbales en cuestión tiendan a oscurecer su sentido incoactivo y obligativo respectivamente, y pasen a significar sin connotaciones la simple acción venidera mirada desde el presente, en equivalencia total con el futuro simple morfológico *(voy a cantar = he de cantar = cantaré).* El predominio de *ir a* o de *haber de* dependerá de preferencias locales, pero el proceso es el mismo.

Nuestras representaciones del pasado y del presente son claras, de contorno definido; el porvenir, en cambio, es borroso, eventual, problemático, como ya dijimos. En consecuencia, la forma interior de

rifrásticas con *ir* y *haber*». Copio sin extractar los párrafos que anteceden porque dan idea exacta de la situación actual en la República Argentina, que al parecer es el país donde el proceso de sustitución del futuro simple ha llegado más lejos.

la acción futura está predispuesta a impregnarse de un matiz modal de incertidumbre subjetiva, que hace inseguras y fluctuantes las fronteras entre los tiempos futuros y el modo subjuntivo. Por ejemplo, en las oraciones temporales, el *Cantar de Mío Cid* decía *cuando los gallos cantarán,* mientras que en la lengua moderna sería violento decir cuando el tren llegará (en vez de *llegue*), salvo en alguna construcción dialectal o arcaica.[3] El futuro simple de indicativo tiene significado absoluto, objetivo, en cierta manera abstracto; y el hablante con poco poder de abstracción propende a ligar la representación del porvenir a un verbo auxiliar en presente, que connote la subjetividad modal de incertidumbre, deseo, temor, posibilidad, necesidad, obligación. Y así puede llegar el momento en que *voy a cantar* haga olvidar con mayor o menor frecuencia a *cantaré,* y tienda a sustituirlo. La etapa intermedia antes de llegar a la sustitución sin residuo, consiste en que *voy a cantar* se siente más o menos vagamente como un futuro próximo, y *cantaré* como un futuro remoto o de realización indeterminada. Compárense las frases: *Aquí van a construir un puente,* y *Aquí construirán un puente.*

Estos hechos se han relacionado con la extinción progresiva del futuro latino *(amabo)* y su recomposición románica con el giro *amare habeo.* Vossler la explicaba fijándose en que el pueblo poco instruido rehuía el futuro del latín clásico, por su carácter abstracto y exclusivamente temporal, y prefería la perífrasis *amare habeo* con su valor modal obligativo, que indica el propósito u obligación presente de realizar la acción. Viene a decir, pues, que en las épocas de escasa cultura, como ocurría en la descomposición del Imperio romano, en las cuales la presión de la lengua literaria es nula, se impone la manera popular de concebir la acción venidera, y se olvida el futuro

3. *Curso superior de Sintaxis española,* § 127.

clásico. Wartburg[4] piensa, contra la opinión de Vossler, que el fenómeno se explica mejor por motivos fonéticos que por causas ideológicas. En primer lugar, el latín no tenía regularizadas las desinencias del futuro en las diferentes conjugaciones *(delebo* junto a *faciam),* y a menudo se producía confusión con las desinencias de otros tiempos. Cuando en época prerrománica se produjo la igualación fonética *b = v, amabit* (futuro) vino a confundirse con *amavit* (pretérito). Estas interferencias y otras parecidas, originaron la preferencia por el futuro perifrástico, que no daba lugar a equívocos. Para el nacimiento y consolidación del futuro románico cabe pensar que los motivos ideológicos, que Vossler pone en primer lugar, y los fonéticos alegados por Wartburg, pudieron ser concomitantes y ayudarse recíprocamente.

En el caso del español moderno que venimos examinando en este artículo, no hay motivo fonético alguno, puesto que el futuro simple de indicativo tiene formas regularizadas y siempre claras, que no pueden producir en ningún caso confusión ni ambigüedad. La inclinación de las hablas populares hispánicas a rehuir el futuro simple debe interpretarse, por lo tanto, como una actitud del hablante, según el orden de ideas que Vossler propuso para explicar el desarrollo del futuro románico.

Veamos ahora en qué medida puede ayudarnos el habla de los niños de lengua española a plantear con exactitud los términos del problema. A poca experiencia que tengamos del habla infantil espontánea, se nota en seguida que el futuro morfológico es la menos frecuente de las formas simples del indicativo, y desde luego la de desarrollo más tardío. Sólo el potencial o condicional (si lo consi-

4. Sobre esta discusión, véase WARTBURG, *Problemas y métodos de la Lingüística,* trad. de Dámaso Alonso y E. Lorenzo; Madrid, 1951, pág. 163, y bibliografía allí citada.

deramos como perteneciente al modo indicativo) es menos frecuente que el futuro simple, y más tardío y lento en su aparición y consolidación.

En una investigación sistemática que practiqué en la Universidad de Puerto Rico en colaboración con un grupo de maestros,[5] obtuve resultados que importa resumir aquí: En la conversación espontánea de 50 niños y niñas de cuatro a siete años, no apareció más que una sola vez. En cambio, se presentó con frecuencia en las mismas conversaciones el presente que designa acción venidera: *no te lo doy; los Reyes me traen una muñeca.* También menudearon los casos de *ir a + infinitivo: Esta nena se va a caer; No se la voy a dar.* Estos datos permiten afirmar que, entre los 50 niños estudiados, la expresión normal de la acción venidera es el presente de indicativo o la locución *ir a + infinitivo.* El futuro simple de las gramáticas puede calificarse de esporádico. Notemos que no se trata de los medios idiomáticos que los niños son capaces de reconocer y entender, sino de los que efectivamente usan.

Entre los siete y los diez años, las proporciones varían ligeramente en favor del futuro simple; pero sigue siendo raro en la conversación espontánea, a pesar de que la influencia de la lectura y la escuela harían suponer una frecuencia mucho mayor. De diez a catorce años ya no puede llamarse raro al futuro simple, pero sí poco frecuente en general. Sin embargo, las diferencias individuales son muy grandes, y lo son asimismo las que se obtienen comparando unas

5. Forma la parte II de este libro. Allí encontrará el lector todos los pormenores acerca de los materiales utilizados y los métodos de investigación. En este artículo interesan sólo las conclusiones generales que se refieren al empleo del futuro y sus sustitutos en la conversación espontánea de los niños entre sí, sin intervención de personas mayores. Los maestros no participaban en las conversaciones de los niños; se limitaban a transcribirlas con fidelidad.

escuelas con otras. Sin pretender generalizar demasiado unos datos fragmentarios y que en gran parte escapan a toda estadística, no estaríamos lejos de la verdad si afirmáramos, con las salvedades necesarias, que en el conjunto del país el futuro es esporádico antes de los siete años; raro entre siete y diez, y poco frecuente hasta los catorce.

En un *Recuento* de léxico y formas gramaticales practicado e impreso en aquella isla[6] estudiamos la frecuencia del futuro simple en 50 verbos de mucho uso. Los datos del *Recuento* están basados en cerca de diez millones de palabras, procedentes de muy diversas fuentes; obtuvimos la cifra de 3.536 futuros simples, en el conjunto de los 50 verbos escogidos, circunscribiéndonos al lenguaje de los alumnos de 7 a 14 años que asisten a las escuelas públicas, rurales y urbanas, de todo el país. Pues bien: de estos 3.536 casos, sólo 884 pertenecen a la conversación espontánea de los escolares entre sí, exactamente la cuarta parte; las tres cuartas partes restantes proceden

6. *Recuento de vocabulario español,* bajo la dirección de Ismael Rodríguez Bou, secretario del Consejo Superior de Enseñanza de Puerto Rico; 1952, 2 vols. El volumen II se divide en dos tomos o partes, y contiene, además del vocabulario, todas las formas de las palabras variables que fueron registradas en la totalidad de las fuentes orales y escritas utilizadas en la elaboración del *Recuento.* Por su gran amplitud y el esmero con que fue confeccionado, sus inventarios de frecuencia pueden aplicarse con gran aproximación a todos los países hispánicos, salvo variantes locales. En lo que se refiere a las formas del verbo, la más importante de tales variantes es la ausencia casi total de la persona *vosotros* en el habla usual de América, y su sustitución por la 3.ª persona de plural *(ustedes).* La 2.ª persona de plural, como es sabido, sólo tiene en América uso literario enfático. Los recuentos análogos que se hicieran en España darían cifras mucho mayores para la 2.ª persona del plural, y menos para la 3.ª persona. El *Recuento* de Puerto Rico no tiene más que las formas verbales simples, y no las compuestas con verbo auxiliar. Por esto no pudimos utilizarlo para comparar las frecuencias del futuro simple con sus sustantivos perifrásticos.

de las conversaciones con los maestros y de los ejercicios escritos de composición. Este desnivel tan considerable entre el uso efectivo espontáneo y el uso culto reflexivo, tratándose de escolares que llegan hasta 14 años de edad, indica a las claras que la frecuencia del futuro crece con el grado de instrucción. Fácilmente se nota que el habla vulgar de los adultos rehuye el futuro simple en toda la isla, en tanto que las personas instruidas lo emplean en proporción semejante a la del habla culta en todos los países de nuestro idioma. Es presumible que si hubiéramos practicado la misma investigación en las escuelas privadas, frecuentadas en general por niños de familias que hablan con mayor esmero, las proporciones nunca serían altas, puesto que el futuro es tardío siempre en el lenguaje infantil, pero su rareza hubiera sido visiblemente menor.

Con respecto al valor modal que envuelve las representaciones de la acción venidera y facilita el desarrollo de las perífrasis, como sustitutivas del futuro morfológico, los niños puertorriqueños me dieron una sorpresa, que he podido comprobar después en otras partes, y que va a prestarnos una ayuda considerable para comprender el fenómeno de que tratamos. Me refiero al uso continuado del futuro de probabilidad, desde edad muy temprana, en contraste con la rareza, y a menudo ausencia, del futuro normal como expresión de la acción venidera con respecto al acto de la palabra.

El carácter eventual o inseguro de la acción venidera desarrolló en el futuro español el significado de probabilidad, posibilidad o hipótesis. Con el *futuro de probabilidad* expresamos suposición, conjetura, vacilación, referidas al presente. *Estará enfermo* quiere decir «supongo que está enfermo»; *Serán las siete* equivale a «probablemente son las siete». En oraciones interrogativas y exclamativas se presenta a menudo como *futuro de sorpresa: ¡Qué desvergonzado*

será ese sujeto!, expresa no sólo la conjetura, sino también la sorpresa o asombro que me produce lo que me acaban de contar. No es necesario insistir en este uso, que todas las gramáticas registran. Keniston [7] trae algunos ejemplos clásicos que demuestran su antigüedad; pero todo parece indicar que su gran desarrollo actual, en el habla común y en la lengua literaria de América y de España, es relativamente moderno.

Contra lo que hemos dicho hasta aquí, sorprende que el futuro de probabilidad aparezca con relativa frecuencia, desde los 4 años, en el habla de los niños puertorriqueños. Ejemplos: *¿Por qué será que lleva zapatos el nene?* (4 años); *Habrá como seis* (7 años). Desde los 7 años en adelante abundan sobremanera los ejemplos, como abundan también en el habla coloquial de los adultos, en Puerto Rico y en otras partes. Ante tan visible contraste en el empleo infantil de los dos significados del futuro simple, comprobé uno por uno todos los ejemplos recogidos en mi investigación, hasta asegurarme de que no hubo error en el número ni en la interpretación de cada caso. En el folleto a que me refiero en la nota 4 de este trabajo, me limité a señalar el predominio del futuro de probabilidad sobre el futuro que consideramos de significado normal, y declaré que no entreveía explicación satisfactoria alguna.

En su estudio sobre el habla rural de San Luis (Argentina), B. E. Vidal de Battini observa (*loc. cit.* en nuestra nota 1) que, tanto en el significado usual como en el de probabilidad, los campesinos emplean la forma perifrástica *haber de* en sustición de la forma simple, prácticamente desusada. Se ha producido, pues, una suma

7. *The Syntax of Castilian Prose. The sixteenth century,* Chicago, 1937, pág. 347 ss.

de los dos significados en la forma perifrástica casi única. No es este el caso de Puerto Rico, donde la forma simple sigue viva, pero con creciente sentido de probabilidad y decreciente valor para expresar la acción posterior al acto de la palabra. No es, por consiguiente, que los niños de Puerto Rico no usen apenas la *forma* del futuro simple, sino uno de sus significados, precisamente el tradicional. Y algo parecido ocurre en el habla de los adultos no instruidos. Después de publicado este trabajo por primera vez, he realizado numerosos tanteos sobre el lenguaje infantil en España; además en la conversación con campesinos, que evitan cuanto pueden el futuro normal, se ve que lo emplean profusamente en sentido de probabilidad. La exclamación tan frecuente en muchas aldeas de Castilla; *¡qué quedrá!* (por *¡qué quiere!*), o *¡qué contento estará!* (por *está*) con futuro de probabilidad a la vez que de vacilación o sorpresa, junto a expresiones como *no sé que hora será, estará en su casa,* etc., etc., muestran con claridad que no retrocede la forma del futuro simple, sino una de sus acepciones.

El futuro de probabilidad tiene un claro sentido modal, y no temporal, puesto que los actos que con él se expresan no son venideros, sino presentes. Si hubiésemos de admitir un *modo potencial,* como hace la Academia, el futuro de probabilidad encajaría en su definición mejor que las formas en *-ría,* que sólo en ciertos usos son verdaderamente potenciales. Este valor modal coincide con el que el hablante poco capaz, por su grado inferior de cultura, de la abstracción u objetividad del futuro tradicional, percibe en las perífrasis *ir a, haber de,* con infinitivo. Si mi interpretación es exacta, todos estos fenómenos tendrían como base común la modalidad subjetiva inherente a todas nuestras representaciones y vivencias del futuro, y explicarían por qué el retroceso de su significado estrictamente tem-

poral ocurre en las hablas infantil y popular. Por último, la acepción tradicional o primitiva sufre desde la infancia la competencia del sentido modal de probabilidad, mucho más frecuente según hemos visto, y tiende a quedar arrinconada o retrasada en su desarrollo.

PARTE IV

Nexos de la oración compuesta en el lenguaje activo de los niños

PARTE IV

Nexos de la oración compuesta en el lenguaje activo de los niños[1]

GENERALIDADES

Me propongo en este artículo reunir y ordenar con el rigor metódico que me sea posible las observaciones que he realizado personalmente en escuelas españolas e hispanoamericanas, y las que me han facilitado los maestros de varios países hispánicos, acerca de cómo expresan nuestros niños el enlace de las oraciones que forman el período, u oración compuesta. Se trata, pues, de una fase avanzada en el desarrollo lingüístico individual, en la cual la mente infantil, superando la palabra-frase sintética e indiferenciada, aprende a distinguir o reconocer cierto caudal de semantemas y morfemas, que se repiten en variados contextos pensados como representaciones conjuntas. Cuando un niño reúne con sentido dos o más palabras de su percepción actual o de su recuerdo, inicia el análisis de la palabra-frase originaria, es decir, realiza los primeros sintagmas de su habla. Desde aquí, hasta que su pensamiento adquiera la capacidad analítica necesaria para formular oraciones coordinadas y subordinadas, deberá recorrer un camino muy largo y lleno de vacilaciones y tanteos, en el cual nunca se borran las etapas anteriormente alcanzadas. Es bien sabido que el habla adulta conserva todos los re-

1. Artículo que figura en el «Homenaje al profesor Antonio Rodríguez Moñino»; Madrid, Ed. Castalia, 1972.

cursos expresivos de la infancia, y los utiliza en mayor o menor proporción según la clase social y el grado de instrucción de cada hablante.

El medio más sencillo que los niños emplean, ya con cierta frecuencia a los tres años, para expresar la relación recíproca entre los elementos léxicos de la oración simple o compuesta, consiste en la mera yuxtaposición de dos o más palabras que forman unidad fonética, es decir, sin pausa ni alteración melódica intermedia. Este tipo de frase es el más próximo a la palabra-frase. Se inicia, casi al mismo tiempo, la tendencia a marcar la oposición o contraste entre las palabras por medio de la inflexión ascendente de la entonación (tonema de anticadencia o semianticadencia)[2] en el primer elemento así diferenciado: *papá/venido,* o *venido/papá; yo/(voy) con tú,* o *con tí; nena/kele ca(la)melo.* Puede haber pausa, o no, después de ese tonema; pero la inflexión ascendente basta por sí sola para señalar la relación sintáctica.[3] El mismo recurso sirve para enlazar los elementos de la oración compuesta, cada uno con su verbo: *chacha (ha) dicho / vamos (a la) calle.* Mucho más tarde los niños aprenderán lentamente todas las inflexiones expresivas que practica el habla adulta según los patrones de la comunidad parlante, con sus múltiples variaciones enunciativas, interrogativas, emocionales y volitivas. Pero este aprendizaje es trabajoso, y no progresa notablemente hasta la edad escolar muy avanzada. Por esto la entonación infantil

2. Para esta nomenclatura, véase T. Navarro Tomás, *Manual de entonación española,* New York, 1944.

3. Véase la exposición de conjunto de Emilio Alarcos Llorach, *L'acquisition du langage par l'enfant,* en *Le Langage* (sous la direction d'André Martinet, *Encyclopédie* de la Pléiade, vol. XXV), Paris, Gallinard, 1968, páginas 326-365. El autor resume con notable precisión y rigor metódico el estado presente de los problemas que nos ocupan, y da al final de su artículo una nota bibliográfica muy útil y bien escogida.

produce el efecto general de desentonada, puesto que suele limitarse a la repetición monótona de las anticadencias que indican las dependencias sintácticas dentro de frase u oración. Paralelamente los niños se percatan de que existen en el habla adulta palabras especiales que enuncian también relaciones sintácticas, y empiezan a usarlas con idea imprecisa de su significado. A los cuatro años encontramos en su habla activa las preposiciones *a, de, en, por pa(ra)* y *con;* los relativos *que, qué, ¿por qué?;* las conjunciones *y, que, porque* y *pa(ra) que*. Este repertorio tan pobre de palabras-nexo no suele aumentar hasta que el niño, antes recluido en su medio doméstico, se va incorporando a su comunidad parlante, y sobre todo cuando la instrucción escolar es capaz de ampliarlo. En este trabajo me ceñiré, de acuerdo con su título, a estudiar cómo se van escalonando los usos y matices semánticos de los pronombres relativos y de las conjunciones.

Tanto la entonación como las palabras-nexo serían suficientes para denotar por sí solos la interdependencia gramatical con que siente el hablante las dos o más oraciones que forman período. Pero en la realidad lingüística conviven ambos medios de enlace oracional apoyándose y corroborándose entre sí. Varía mucho, sin embargo, la proporción con que cada hablante o grupo social se vale de uno u otro medio expresivo. Los niños y las hablas populares usan muy pocas conjunciones, porque la entonación y el juego de las pausas y acentos de intensidad les bastan. En cambio, dice Meillet,[4] las lenguas literarias no disponen de los recursos fonéticos y mímicos de que se sirve el lenguaje oral. Es ya un principio generalmente admitido por

4. A. MEILLET, *Le ronouvellement des conjonctions,* publ. en el *Annuaire* de L'École pratique des Hautes Études, section historique et philologique, 1915-1916. Se halla incluido en el libro del mismo autor *Linguistique historique et Linguistique générale,* Paris, Champion, 1948, págs. 159-74.

los lingüistas —Meillet, Bally, Bühler—,[5] decir que el empleo de los recursos musicales de la palabra y de los medios gramaticales de expresión, se hallan en razón inversa. La lengua escrita, áfona e intelectualizada, necesita de las ensambladuras gramaticales que aseguren la coherencia lógica del discurso; en el extremo opuesto se hallaría el habla infantil, y también el lenguaje poético, que, al estar basado en intuiciones y sentimientos, retrotrae en cierto modo la construcción a formas primarias y rechaza la abundancia de nexos oracionales propios del estilo lógico-discursivo. Por esto los preceptistas de todos los tiempos recomiendan que no se usen en Poesía locuciones conjuntivas tan racionalizadas como *sin embargo, por consiguiente, en tanto que, por razón de,* y otras semejantes.

Así se explica que los dialectos románicos, formados en una prolongada época de ignorancia iliteraria, hayan olvidado casi todas las conjunciones latinas. En español moderno, por ejemplo, sólo subsisten: y $<$ *et,* ni $<$ *nec,* o $<$ *aut,* si $<$ *si,* después de haberse perdido la ant. ca $<$ *quia* y el arag. ant. car $<$ *quare.* Las demás conjunciones y locuciones conjuntivas son de formación romance,[6] principalmente a base de preposiciones y adverbios. Puede decirse que todas las palabras de cualquier categoría gramatical son capaces, en principio, de gramaticalizarse como enlaces oracionales. La posición sintáctica decide en cada caso la función conjuntiva posible.

Los materiales que me han servido para este estudio tienen las

5. A. MEILLET, *loc. cit.* en la nota anterior; CH. BALLY, *Linguistique historique et Linguistique française,* 3.ª ed. Berne, A. Francke, 1958; K. BÜHLER, *Sprachtheorie,* Jena, Gustav Fischer, 1934; hay traducción española por Julián Marías, Madrid, Revista de Occidente, 1950.

6. Véase R. MENÉNDEZ PIDAL, *Gramática histórica española,* § 130, y VICENTE GARCÍA DE DIEGO en *Rev. de Filología Española,* V, 1918, pág. 133. Para las lenguas indoeuropeas y románicas en general, v. MEILLET, *loc. cit.* págs. 169 y sigs.

procedencias siguientes: 1.ª Observación personal del habla de los niños de mi familia y de las familias de mi trato más frecuente, con preguntas a las madres, cuando se trata de niños de 3-4 años. Mis datos reflejan, pues, el ambiente doméstico culto de la clase media madrileña, en la cual los padres ejercen casi todos profesiones intelectuales. 2.ª En la edad preescolar (5-7 años), los niños asisten generalmente a escuelas maternales, llamadas también parvularios o jardines de infancia, según las denominaciones preferidas en cada uno de los países hispánicos. Las maestras de esas instituciones presentaban a cada niño cierto número de estampas; preguntaban *¿qué ves?, ¿qué hay aquí?, ¿qué hacen?,* etc., y anotaban literalmente la respuesta. Desde que se generalizó el uso de las cintas magnetofónicas, el trabajo de las maestras se simplifica, y las respuestas son más fieles y matizadas que las obtenidas por transcripción. Los datos deben ser cribados con cuidado, porque divergen más o menos según se trate de escuelas privadas o públicas, urbanas o rurales; aun en los medios urbanos, hay que distinguir entre las barriadas obreras y las habitadas por familias de nivel cultural más elevado. 3.ª En la edad escolar (7-12 años), los maestros escuchan y anotan conversaciones de los niños entre sí, para reflejar su habla espontánea. También son utilizables las conversaciones del niño con el maestro. Los ejercicios de composición escrita facilitan observaciones importantes, sobre todo cuando se propongan temas en que el niño no reproduzca lo oído o leído, sino que tenga que crear su expresión propia. Ahorraré al lector otros pormenores sobre la recogida y estudio de los materiales utilizados y las incidencias que se presenten en cada caso. En general, se han rechazado los datos que no estén debidamente comprobados en numerosas experiencias. Estas indicaciones bastan para dar al lector idea suficiente del método seguido para apoyar las conclusiones que a continuación expongo.

PRONOMBRES RELATIVOS

Durante el tercer año de su vida inician y consolidan los niños el pronombre *que* para introducir oraciones de relativo. María Josefa Canellada[7] recoge algunos ejemplos de una niña de tres años cumplidos: *bámo a pintá ú búdo* (burro) *ḳé tóta* (trota); *ú tide* (tigre) *ḳe ḳóme a lo áto* (gatos). Tales ejemplos demuestran, por la seguridad de su empleo, que el relativo *que* se ha iniciado antes de cumplir los tres años, en coincidencia con la relativa abundancia de casos que yo he registrado entre los 2-3 años. En edad preescolar, *que* es la forma enteramente normalizada, y casi única, tanto en las oraciones enunciativas como en las interrogativas directas y en las exclamativas: *Vi un perro que baila; Ese es Charlot que viene; Muchos aviones que volaban; Sale un ogro que es muy feo; ¿Qué quieres?; ¡Qué bonita es!* Entre mis materiales preescolares son raros los ejemplos de *cuál* y *quién* en las interrogativas indirectas: *Yo no sé cuál es esa* (5 años); *Yo no sé quién es ese viejo* (6 años). En cambio encontramos con mayor frecuencia, desde los 4 años, *cuál* y *quién* en preguntas directas: *¿quién llama?, ¿cuál te gusta más?* Ni *quien* ni *cual* tienen uso alguno enunciativo. Si no se trata de alguna deficiencia de mis materiales, debemos considerar que su presencia en el habla activa de esa edad es excepcional.

Los adverbios relativos aparecen a menudo como interrogativos,

7. *Sobre lenguaje infantil,* en la revista *Filología,* año XIII, Buenos Aires, 1968-1969, págs. 39-47. La autora estudia la pronunciación de una niña madrileña en sus tres primeros años. En el tercer año y a comienzos del cuarto, anota la existencia de frases incipientes en que aparece la concordancia de género y también la de número, a pesar de que la niña estudiada no pronuncia todavía la *-s* del plural. En los ejemplos reproducidos en el texto, el uso certero de las formas del artículo revela una idea clara de la distinción entre el singular y el plural.

sobre todo en frases hechas del diálogo coloquial; *¿cómo te llamas?, ¿cuándo llegó?, ¿dónde vive?, ¿cuánto vale?* Pero como enunciativos su uso es raro antes de los cinco años: *Jugando ahí donde ellas están* (5 años); *Va pa donde están los otros* (7 años). En edad escolar aumenta el empleo de estos adverbios relativos en proporción aproximada de 1 : 3, según mis datos. Ejemplos: *Lo escribo como me dijo la maestra* (6 años); *La casita donde vive el dueño de este carro* (7 años). La única excepción es *cuanto,* inexistente fuera de las preguntas en el habla usual de los adultos. Frases como *pagaron cuanto debían, dígame cuanto sepa,* pertenecen al habla culta esmerada; lo usual sería *pagaron todo lo que debían, dígame lo que sepa.*

La influencia de la lectura se refleja en las composiciones escolares escritas, aproximadamente desde los 8-9 años. Comienzan entonces a aparecer los relativos *el cual, la cual, los cuales* y *las cuales,* alternando con *el que, la que, los que* y *las que,* ya frecuentes a los 7-8 años, y a veces antes en el lenguaje oral. Ejemplos: *Un amigo con el que salía mucho,* o bien *con el cual salía mucho; Estaban allí dos niñas a las que* (o *a las cuales*) *yo no conocía,* y más corrientemente *dos niñas que yo no conocía,* sin preposición ni artículo. Las construcciones con *el cual* proceden de los libros de lectura, y no se incorporan al habla activa hasta mucho después. De igual manera, las hablas vulgares, rústica o urbana, no se sirven de ellas, aunque muchos individuos las lean en los periódicos. La sustantivación neutra *(lo que* y *lo cual)* suele ser muy tardía. Igualmente es calco de la lengua escrita el plural *quienes.* Aun el singular *quien* es raro entre preescolares (con excepción de la pregunta directa, *¿quién...?*), como quedó dicho arriba. Se produce, pues, el escalonamiento que tipifican las frases siguientes: *El que quiera venir, que venga; Quien quiera venir, que venga,* y en plural: *Los que quieran venir, que vengan;* el uso de *quienes quieran venir, que vengan,* es inexistente en el habla de los escolares, y sólo

encontramos algún ejemplo suelto en los ejercicios de redacción. No hay que decir que el relativo literario *cuyo* es insólito, tanto entre los niños como en el habla coloquial de los adultos.

Para la cronología del lenguaje infantil importa hacer resaltar la pronta aparición del relativo *que;* la frecuencia con que los niños lo emplean a los 3-4 años es comparable a la de las conjunciones *y, que,* consolidadas a la misma edad, como luego veremos. Estas tres palabras son, por consiguiente, las primeras articulaciones gramaticales del período en el aprendizaje individual de nuestra lengua.

CONJUNCIONES

Coordinantes

Acabamos de decir que la copulativa *y* se halla consolidada plenamente a los 3-4 años, y se usa repetida como enlace en enumeraciones, relatos y descripciones: *Pepe corría y se cayó y se hizo daño.* Es muy frecuente el polisíndeton, sobre todo cuando los miembros enlazados son numerosos: *Llegó papá y mamá y María y Juanito; En mi casa tengo un nacimiento, y hay pastores y corderos y gallinas y un perro y los Reyes Magos.* Esta profusión polisindética se halla a menudo en los primitivos literarios, por ejemplo: *Vio puertas abiertas e uços sin cannados, / alcándaras vacías sin pieles e sin mantos, / e sin falcones e sin aztores mudados* (CID, v. 3-4); es característica de la niñez y también del habla vulgar de cualquier edad. Cervantes (*Quijote,* II, 5) remeda el habla rústica de Teresa Panza cuando dice, dirigiéndose a su marido: *Traed vos dineros, Sancho, y el casarla dejadlo a mi cargo, que ahí está Lope Tocho, el hijo de Juan Tocho, mozo rollizo y sano, y que le conocemos, y sé que no mira de mal ojo a la mochacha, y con este que es nuestro igual estará bien casada, y la tendremos siempre a nuestros ojos, y seremos todos unos padres y hijos,*

nietos y yernos, y andará la paz y la bendición de Dios entre nosotros, y no casármela vos en esas cortes y en esos palacios grandes.

De igual manera que por simple yuxtaposición el período asindético puede expresar sentidos especiales (adversativo, causal, temporal, consecutivo, etc.), las oraciones unidas por la conjunción *y* pueden connotar toda clase de relaciones coordinadas y subordinadas. Esta posibilidad, que es normal en la lengua adulta, tiene en el habla infantil un uso tan reiterado, que podemos decir que la copulativa *y* es la conjunción universal, que, unida a la entonación, sirve de nexo para enlazar períodos de cualquier significado: *Corría mucho y estaba cansado y se cayó* (sentido consecutivo); *Le esperamos y no ha venido* (adversativo o temporal); *Usted me pregunta y yo contesto* (condicional). Pero estos significados son simples connotaciones que no pertenecen a la entonación ni a la copulativa, sino al conjunto oracional. El habla del adulto, a la vez que perfecciona la musicalidad de la frase, dispone de un repertorio extenso de nexos gramaticales que lo capacitan para precisar mejor la naturaleza de las relaciones sintácticas. El niño habilita para cualquier significado las pocas conjunciones de que dispone, y muy especialmente la copulativa *y*.

La copulativa negativa *ni* aparece más tardíamente. No la he observado antes de los cuatro años; pero sí entre preescolares: *No muerde ni hace nada* (4 años); *Esa niña no va a la playa ni en barco* (5 años). Naturalmente se usa en edad escolar con la frecuencia normal entre personas mayores.

Como era de esperar, no hay más adversativa que *pero,* lo mismo que en el modelo del habla adulta. Es bien sabido que *mas* y *empero* son hoy de uso exclusivamente literario. Mis datos registran *pero* entre niños de cuatro años. Ejemplos: *Agua sí hay, pero muy poca; Pon la radio, pero bajita.* Su relativa abundancia a esa edad parece indicar que quizá se inicie antes. Es muy frecuente entre preescolares.

En edad escolar aparecen ejemplos de *pero* en principio de frase con valor expletivo: *Pero ¿no ves que está ahí?; Pero niño, no rempujes* (ambos de 7 años). He encontrado algunos ejemplos esporádicos de la conjunción *sino* en los grados escolares avanzados (8-9 años): *Ese no era capitán, sino sargento; No hacen sino charlar.*

En el conjunto de mis observaciones no he encontrado ni un solo caso de la disyuntiva *o* antes de los cuatro años. Ya en edad preescolar su presencia es rara, hasta el punto de que entre mis testimonios de 50 conversaciones espontáneas, sólo he recogido tres casos de su empleo en niños de cinco años, y cuatro de seis años. En todos ellos se trata de juegos o adivinanzas de fórmula tradicional, en los que cada niño debe optar entre dos o más términos, por ejemplo: *¿Qué hago a tu espalda, tijereta, ojal o punzón?; ¿Qué tengo en la mano, botón o dedal?; ¿En qué mano está la china, ésta o ésta?* Tal rareza de la conjunción *o* parece denotar que el juicio lógico disyuntivo se desarrolla tardíamente en la mente infantil, puesto que en los ejemplos aducidos se trata de opciones al azar, no de juicios lógicos.[8] Nótese además que los preescolares practican con facilidad la coordinación distributiva de juicios alternantes que no se excluyen entre sí, como

8. *El Recuento de Vocabulario Español* publicado por el Consejo Superior de Enseñanza de Puerto Rico, registra las frecuencias léxicas del habla infantil en columnas de las cifras obtenidas del uso general de la lengua hablada y escrita en toda la Isla. Esta acertada separación permite observar las bajísimas cifras de frecuencia de la conjución *o* entre los niños, en cotejo con su abundancia en el lenguaje oral y escrito de los adultos. Además, dentro del uso infantil distingue entre el *vocabulario de expresión* y el *vocabulario de reconocimiento*. Una ojeada a ambas columnas nos informa de que existe el mismo desnivel; es decir, que en los niños es rara la conjunción *o* en su habla espontánea o activa, aunque la reconocen y entienden cuando la oyen o leen. La conclusión es que, como en todos los hechos del lenguaje, los niños entienden mucho más de lo que dicen.

muestran los siguientes ejemplos: *Ahora salto yo, y después tú, después tú...; Aquí un caballo, y aquí un hombre en el carro; Nosotros éramos los ladrones, y vosotros erais los guardias.*

Subordinantes

La conjunción *que* es la subordinante de mayor uso en el idioma; cumple la función de introducir una complementaria directa del verbo principal. Su aparición es muy temprana, y está consolidada en el habla infantil a los 3-4 años: *Mamá dice que vamos (a* la) *calle; Tiita no kele que pongo ese vestido.* Es frecuente su repetición polisindética en la conversación infantil y en el habla vulgar. Aparece a menudo con carácter expletivo en comienzo de frase: *Que Caperucita volvía del bosque, y que el lobo estaba metido en la cama de la abuela, y que se puso sus gafas; Señor Maestro, que Luis está malo y que no puede venir hoy.* Abunda el *que* expletivo inicial de frase en la poesía popular de todos los tiempos, por ejemplo: *Que de noche le mataron al caballero, / la gala de Medina, la flor de Olmedo* (LOPE DE VEGA, *El caballero de Olmedo*). Precedido de la preposición *a,* el *que* expletivo encabeza la fórmula exclamativa *a que,* muy usual entre niños para denotar emulación, competencia o reto, por ejemplo: *¡A que corro más que tú!; ¡A que termino antes que todos!; ¡A que sí! —¡A que no!*

Hay que clasificar con cautela los ejemplos infantiles del *que* llamado causal en la gramática del adulto, porque podría ser que a menudo no expresasen precisamente relaciones de causa. Por ejemplo, en la frase *Van contentos, que papá lo dijo* (4 años), es dudoso si debemos interpretar *que* como equivalente a *porque,* o si se trata de un *que* expletivo. La misma duda ofrecen los relativos explicativos en frases como *Antonio que salta mucho va ganar* (5 años), ese *que* ¿es relativo explicativo con el sentido de *el cual,* o bien conjunción que

significa *porque?* Son en realidad expresiones indiferenciadas, expresiones límite que se prolongan asimismo en el habla adulta. En todo caso —como dice Bühler—,[9] «muchas cuestiones de los lingüistas que se han ocupado de las formas de los períodos, podrían contestarse en el cuarto de los niños, y no se debería dejar escapar este campo de observación, fácilmente accesible». No encuentro en mis materiales ejemplos seguros de verdadera motivación causal hasta la edad escolar: *Vete tú, que ella te llamó* (7 años); *Señorita, siga dando Aritmética, que eso sí me gusta.* Las relaciones causales son ordinariamente difíciles de interpretar en la sintaxis infantil, según confirmaremos a continuación.

La forma de la conjunción *porque* aparece ya cuajada a los 3-4 años, tanto en el uso interrogativo, *¿por qué?* como en el propiamente conjuntivo *porque.*[10] Pero el uso abundante de la forma *porque* en edad tan temprana, no indica que tenga el significado causal del habla adulta. Piaget dedica un extenso capítulo a estudiar las etapas que los *porqués* recorren en la mente infantil en los grados avanzados de escolaridad.[11] A propósito de la conjunción *y* decíamos que los niños habilitan las pocas conjunciones de su repertorio para expresar toda clase de valores coordinantes y subordinantes, sin tener idea clara de las diferencias semánticas que sólo el habla adulta sabrá diferenciar. La conjunción *porque,* de aparición tan temprana en el léxico infantil, hizo pensar en otro tiempo que los niños perciben muy pronto la re-

9. BÜHLER, *loc. cit.,* pág. 459 de la traducción española.

10. MARÍA JOSEFA CANELLADA, *loc. cit.,* pág. 46, cita varios ejemplos de esa edad, entre ellos: *po ḳé a tirádo a ʧélo la éḳa* (al suelo la muñeca).

11. JEAN PIAGET, *Le langage et la pensée chez l'enfant,* Neuchâtel-Paris, 1925. Hay traducción española por Domingo Barnés; Madrid, Ediciones «La Lectura», s.a. En el capítulo V trata especialmente del asunto que nos ocupa. Aunque el estudio es exclusivamente psicológico, no deja de tener vivo interés para el lingüista.

lación de causa a efecto. Pero hoy sabemos en firme que esta conjunción sirve a los niños como nexo de las más dispares relaciones. Mejor nos lo dirá el interrogativo *¿por qué?*, profusamente empleado por los niños, que son muy preguntones. Si un pequeño oye hablar a los mayores de que ha entrado un perro en el jardín, es muy probable que irrumpa en la conversación con la pregunta *¿por qué perro?*, que puede significar *¿qué perro es ese?*, o *¿dónde está?*, o *¿cuándo entró?*, o *¿cómo es?*, etc.; es decir, es una forma interrogativa general e indiferenciada, que no pregunta precisamente la causa.

Los educadores saben que el lenguaje de la primera infancia es en gran parte egocéntrico: los niños pequeños hablan a menudo para sí mismo, como un comentario a la propia acción; o bien conversan con otros niños sin escucharse unos a otros y sin esperar respuesta a lo que dicen. Según las investigaciones del Instituto Internacional de Ginebra, los diferentes tipos de lenguaje egocéntrico suman, a los seis años, un promedio que se acerca al 45 por ciento de toda su actividad verbal. Pero en un momento, que puede fijarse hacia los siete años, se produce un cambio casi brusco que hace descender el lenguaje egocéntrico al 25 por ciento, y que esta proporción baja progresiva y rápidamente a los 8-9 años. He aquí ejemplos de esos *porqués* egocéntricos recogidos por mí, los cuales parecerán absurdos al adulto acostumbrado a interpretarlos como causales: *Yo pinto un árbol porque tengo una muñeca* (4 años), donde *porque* quiere decir algo así como *y además* o *también*. En la frase *Aquí flores porque son blancas* (5 años), el *porque* parece usado con sentido simplemente relativo *(que)*. A medida que el lenguaje se socializa, es decir, se va convirtiendo en conversación, menudean los *porqués* de explicación o de motivación causal, hasta que en los grados escolares avanzados (8-10) alcanzan a la demostración lógica, como en los razonamientos matemáticos. Las variedades son infinitas y difíciles de clasificar, y más aún

de establecer la cronología relativa de su aparición. Desde luego la causa y el fin se confunden entre sí, y por esto son equivalentes: *¿Por qué riegan las calles?* y *¿Para qué riegan las calles?;* no son pocos los adultos que siguen sin distinguir: *¿Por qué hacen rogativas?* junto a *¿Para qué hacen rogativas?* En la mente infantil predomina el sentido de causa eficiente cuando se trata de fenómenos naturales o de máquinas, por ejemplo: *¿Por qué truena?, ¿Por qué rueda la bicicleta?* Tratándose de hombres y de animales predomina la idea de *motivo* o *intención: ¿Por qué te vas?, ¿Por qué muerde?* Es peculiar de la infancia atribuir intenciones a los seres inanimados: *¿Por qué no comen las piedras?, ¿Por qué pita el tren cuando ve un pueblo?*

La conjunción *pa[ra] que* es coetánea de *porque.* En la gramática del adulto regularmente instruido tiene claro sentido final; pero en el habla infantil se confunde con *porque,* y durante algún tiempo se usan ambas indistintamente, como hemos dicho antes. Sin embargo, la presencia de la preposición *para,* que por sí sola significa fin, destino, tendencia, contribuye a que en la época escolar avanzada la locución *para que* vaya consolidando el significado conjuntivo final. En la lengua modelo va invariablemente seguida de subjuntivo, lo cual constituye un cliché sintáctico que determina el empleo del modo subjuntivo, ya desde los cuatro años: *Pa que lo sepa mamá; El perro acude pa que le echen de comer.* No es de este lugar insistir en este régimen modal que ya he tratado de explicar en otras publicaciones mías que figuran en este libro. Pero sí conviene decir que esta construcción viene a subrayar la individualidad semántica diferenciadora de *para que* frente a *porque.*

Para la expresión consecutiva se valen los niños con cierta frecuencia de la locución *por eso,* precedida a veces de *y* copulativa. Mis ejemplos comienzan a los siete años: *Ella tiene un tajo en la cabeza y por eso tiene un paño; La flotilla japonesa no se ha rendido, por eso*

los soviéticos siguen peleando (8 años); *Me dijo que estaba enferma, y por eso no podía venir a la escuela* (10 años). La conjunción *pues* aparece primero como expletiva: *Pues no sé eso* (5 años); a veces es simple apoyo o muletilla de la conversación: *Me monté en los caballitos y entonces pues mi hermano se trepó* (6 años). El sentido vacilante de estas construcciones favorece su empleo consecutivo: *¿Quieres eso?, pues tómalo* (7 años). Añadiremos que la significación causal de *pues* es frecuente en los ejercicios escritos de los grandes avanzados, y suele ser abundante en la enseñanza media. Quizás influya en ello cierto sentimiento de distinción literaria frente al trillado *porque* de la conversación corriente.

Entre preescolares hemos registrado ejemplos de la condicional *si* hacia los 5-6 años: *Si me lo dice le pego; Si quieres vamos.* En los grados escolares más avanzados los recursos de la expresión condicional se enriquecen con el empleo progresivo del modo subjuntivo y de los tiempos condicionales, no tanto en la conversación espontánea entre niños como en las composiciones escritas. Es curioso notar el uso de *si* expletivo desde los cuatro años, en expresiones exclamativas usadas como réplica: *¡Si yo no lo sé!, ¡Si este no estaba allí!* En la etapa escolar comienza el uso de este *si* con pleno valor subordinante complementario en las interrogativas indirectas: *El maestro me preguntó si estabas malo; Dígame si se hace así* (mostrando un dibujo).

Es rara la expresión concesiva en el habla infantil espontánea. Nuestros ejemplos de *aunque* pertenecen todos a la edad escolar, y muchos de ellos parecen propagados por la lectura: *Aunque llovía mucho, echamos a correr para casa* (8 años). Nótese, además, que predomina en mis datos la significación adversativa de esta conjunción sobre su uso concesivo. Como es sabido ambos significados son normales en el habla adulta. Ejemplos escolares: *Parece el guarda... manque* (sic) *no es el guarda* (7 años), donde equivale a *pero; Tenían buenas escopetas,*

aunque no cazaron nada (9 años). La subordinación concesiva supone una complejidad mental que los niños pequeños no pueden alcanzar; en cambio la coordinación adversativa es tan sencilla, que desde los 4 años hemos registrado ejemplos seguros de *pero*. No es de extrañar, por consiguiente, que el uso adversativo de *aunque* se presente con relativa frecuencia en edad escolar, y en cambio sea muy raro en su función concesiva.[12]

Termino este trabajo con la convicción de haber trazado en sus líneas generales un boceto suficientemente preciso de uno de los capítulos menos explorados de la movediza gramática infantil. Sin duda puede ampliarse con nuevas aportaciones sobre áreas geográficas y estratos sociales que modifiquen más o menos la cronología relativa de los hechos de expresión, y quizá también el enfoque de ciertos problemas. Espero que otros lo harán. Aunque son copiosos los materiales de que me he servido, no pueden tener la pretensión de ser exhaustivos; mucho menos, tratándose de interpretar la sincronía presente. Ya dijo Saussure que toda sincronía constituye en cada comunidad lingüística un sistema en equilibrio, pero en equilibrio inestable. He de advertir una vez más que las conjunciones, en contraste con otros campos léxicos, tienen más de enlace lógico que de contenido representativo. Su función gramatical las va definiendo en la mente de los hablantes con el ejercicio continuado. Por esto, la gran mayoría de ellas aparecen tarde o nunca en el habla individual, tan condicionada por factores sincrónicos variables.

12. Rufino J. Cuervo, *Dicc. de Construcción y Régimen de la lengua castellana*, I, 1886, págs. 784-789, reúne y clasifica ejemplos abundantes de los valores semánticos y gramaticales de *aunque* en la lengua literaria de todas las épocas.

PARTE V
Visión general de la metodología del lenguaje

PARTE V

Visión general de la metodología del lenguaje[1]

PROCESO DE IMITACIÓN

La adquisición de la lengua materna es un proceso natural de imitación; muy lento, en relación con el tiempo que el niño necesita hasta poseer los medios expresivos de la comunidad lingüística en que ha nacido; muy rápido, si se tiene en cuenta la extensión y complejidad de los factores fisiológicos, psíquicos, morales y sociales que se conjugan en la psicogénesis individual de esa maravilla que es la palabra humana. Como proceso a la vez natural y social, todas las fuerzas que rodean al niño dejarán sentir su influencia en la formación de su lenguaje. Veamos, pues, en qué medida puede el educador intervenir en su desarrollo y cuáles serán las bases metódicas más convenientes para ayudarlo y perfeccionarlo.

Aprendemos nuestra lengua a lo largo de toda la vida. Un grabado de Goya representa a un viejo decrépito andando penosamente al borde de su sepulcro abierto, con esta inscripción al pie: «*¡Y aún aprende!*» El agrio humorismo del grabado tendría aplicación muy especial en materia de lenguaje. La diferencia consiste en que todo proceso de imitación (mimesis) necesita unas facultades miméticas, que están vivas entre el fresco rocío matinal de la infancia, y se obturan y resecan, sin extinguirse del todo, en el declive senil. Por esto

1. De la revista *Bordón;* C. S. I. C., Madrid, enero de 1953.

aprendemos siempre a hablar; pero la velocidad de nuestro aprendizaje decrece desde el recién nacido hasta que entramos en el gran silencio de la muerte. A mayor capacidad mimética corresponde mayor rapidez en la formación de hábitos expresivos: los padres saben que, por lo general, las niñas hablan antes que los niños, mucho más torpones en hablar y más tenaces en desprenderse de los vicios de dicción peculiares del lenguaje infantil. La naturaleza mimética de la mujer la hace casi siempre más apta que el varón para aprender un idioma por inmersión en un medio extranjero (no con gramática y diccionario), y de tal manera se asimila a un ambiente nuevo, que hace válido aquel viejo refrán: «El hombre, de donde ha nacido; la mujer, de donde ha vivido». También hay razas y pueblos con mayor o menor capacidad imitadora. En mi larga práctica en la enseñanza de extranjeros he observado con sorpresa la rapidez con que los eslavos —que suelen ser buenos actores— aprenden idiomas extraños. En el extremo opuesto estarían los anglosajones, apegados a los rasgos de su carácter nacional y poco permeables a la imitación del habla ajena.

La primera fase del lenguaje infantil podría denominarse prelingüística. El niño se ejercita en oírse a sí mismo y en coordinar sus sensaciones sonoras con los movimientos fonatorios y articulatorios que realiza para producirlas: una vocal indistinta, más o menos cortada por fricaciones u oclusiones, primero velares («*¡ajo!*» dicen las madres), después labiales y palatales. Pero estas sensaciones sonoras no están todavía asociadas a una significación, que es el carácter esencial de todo signo lingüístico.[2] Son tanteos, ejercicios o gorjeos indis-

2. Recientemente ha publicado el profesor Francisco Secadas dos artículos bien orientados sobre estas primeras etapas del habla infantil con el título de *La aparición del lenguaje;* en la revista *Didascalia,* Madrid, 1970, núms. de marzo (págs. 58-76) y abril (págs. 59-67). Para el desarrollo fonológico del habla infantil en estas etapas y en las subsiguientes, véase la *Bibliografía* que insertamos al final de este libro.

pensables, pero no significantes. Desde el momento en que una imagen sonora, con los movimientos necesarios para producirla, alude, llama, recuerda algo con lo cual se asocia, se inicia la fase significante, es decir, lingüística, en el habla del niño. Entonces comienza también el proceso de imitación, cuyos primeros modelos son los padres y los familiares. Son los modelos primarios en que se basa todo el proceso; su influencia es honda y persistente, pero las etapas posteriores del aprendizaje la dejarán como soterrada en cuanto a su contenido tabulable, en un estrato del espíritu que tiene más de naturaleza que de consciencia. Por esto es tan difícil de medir la acción del medio lingüístico familiar; su destino consiste en ser arrollada y borrada por las fases posteriores. Cuando el niño amplía su relación social y sale al aire libre de su comunidad parlante, los modelos que se ofrecen a su imitación son mucho más numerosos, y poco a poco la lengua de la calle acabará por suplantar a la de la familia. Un padre me decía una vez, escandalizado, que su hijo aprendía con preferencia el lenguaje de la cocinera. Los matrimonios que viven en país extranjero saben muy bien que su idioma de origen, tan amorosamente cultivado en la familia, pasará a ser el *segundo idioma* de sus hijos, porque el primer puesto en la percepción de matices y su expresión ha de corresponder en poco tiempo al idioma del país en que viven. Llega un momento en que la Escuela se convierte en uno de tantos factores sociales que moldean el espíritu infantil y sus formas expresivas. Nótese que decimos la Escuela en su conjunto, del cual los maestros somos sólo una parte. A este maestro que no pasa de ser una parte, de una parte, de una parte..., entre las fuerzas sociales que el niño va a imitar, se dirigen estas reflexiones metodológicas. Pero antes de entrar de lleno en ellas, necesito dar otro rodeo para plantear con más claridad los términos de nuestro problema.

HABLA Y LENGUA

En la realidad viva de la comunicación entre los hombres, nos valemos de un repertorio de signos verbales (frases, palabras, fonemas) más o menos extenso, pero siempre limitado. El repertorio de cada hombre individual, para que sea socialmente eficaz, necesita ajustarse al de los demás, es decir, al conjunto de signos que tiene como válidos la comunidad parlante. Y así nace la consciencia de esa entidad abstracta, que nadie puede definir ni abarcar por entero, a la cual denominamos *la lengua.* La lengua carece de realidad: es un patrón o modelo ideal al que todos aspiramos, y por el cual guiamos nuestra expresión y entendemos la expresión ajena. La realización concreta de esa entidad ideal es el *habla,* o mejor dicho, *las hablas* individuales, tan diferentes entre sí, y sin embargo, tan inteligibles, en cuanto todas procuran plegarse al sistema abstracto y general de la lengua. Esta distinción entre habla y lengua, que Saussure planteó por primera vez, ha sido uno de los hallazgos más fecundos de la Lingüística contemporánea.

A fin de que el concepto no resulte borroso en sus contornos, pondré algún ejemplo tomado de la Fonética, que es el campo más patente a la observación inmediata. La lengua española posee cierto número de unidades fonéticas a las cuales damos los nombres de *a, i, b, m, ch,* etc., de cuya combinación nacen sílabas, palabras, frases. La unidad fonética que llamamos *a* es la imagen o modelo ideal que nos proponemos realizar siempre que la pronunciamos. Pero no hay dos aes iguales en la realidad pronunciada: los laboratorios de Fonética experimental demuestran que no se producen dos aes idénticas a lo largo de la elocución de una misma persona, cuanto más entre varios interlocutores: existen en cada caso diferencias de articulación, de timbre, de duración, de tono, de intensidad, que los apara-

tos acústicos descubren y registran. Y, sin embargo, todos los hablantes se han ajustado a la imagen ideal *a*, que pertenece a la lengua, y todos los oyentes la han percibido también. Estos modelos abstractos se llaman *fonemas (l, t, ḳ, s...);* sus realizaciones concretas en el habla son los *sonidos,* siempre distintos, pero suficientemente aproximados para que los identifiquemos sin vacilar. Los fonemas, iguales siempre en la mente, pertenecen a la lengua; los sonidos, diversos en cada caso, al habla. De igual manera, cada palabra tiene en la lengua un valor semántico abstracto, que los diccionarios tratan de definir; pero el habla la dota de matices significativos concretos, que en cada realización dependen del contexto y de la situación, siempre diversos. El habla es el río de Heráclito, donde nunca podemos bañarnos en la misma agua.

De aquí nacen dos consecuencias importantes: una, la insoslayable transformación histórica del lenguaje; otra, la pugna constante entre la originalidad expresiva individual y el molde externo que la lengua le impone. Hablar cualquier idioma es sujetarse a unas fórmulas previas por las cuales se desliza cómodamente el pensamiento; pero tales fórmulas son limitadas, y el espíritu creador, genial o mediocre, las encuentra estrechas y desgastadas. El que habla se limita, pero también se realiza y se liberta dentro de la lengua, que a la vez nos cohibe y nos protege. En países donde la presión escolar y literaria es muy fuerte, como Francia, se consigue que una mayoría de sus habitantes escriban con claridad y corrección admirables dentro de unas normas elaboradas por la tradición literaria y docente. Lo difícil es llegar allí a tener estilo propio, y que éste logre imponerse a los demás: recuérdese el caso de Marcel Proust. En cambio, los ingleses y los españoles propendemos a maltratar la lengua, entregándola a la anarquía de las hablas personales.

El niño que imita la dicción de los mayores y de sus compañeros, percibe borrosamente que hay cosas bien dichas y otras que están mal, porque los demás no las entienden o se burlan de ellas. Cuando se equivoca, le corrigen con un *no se dice así;* y este *se* impersonal representa la norma abstracta que la sociedad le impone. Parte, pues, de una situación de desnivel que trata de salvar, entre sus recursos expresivos y los de la colectividad en que vive. Se siente aprendiz, no sólo por espíritu de imitación pura y simple de las personas que tienen para él algún prestigio, sino porque el niño, como el hombre, tiende a apoderarse de las cosas nombrándolas. *Este árbol es un abeto,* le han dicho contestando a su curiosidad infantil; y la adquisición del nombre nuevo es como una nota de posesión de la cosa nombrada.

LO COMPRENDIDO Y LO EXPRESADO

El niño entiende mucho más de lo que dice: su repertorio expresivo, el que usa de por sí, es considerablemente menor que el de palabras y frases que comprende, aunque no las use. Lo mismo ocurre con el adulto: usamos sólo una parte de los recursos que la lengua pone a nuestro alcance; pero, según nuestro grado de cultura, entendemos a otros hombres que prefieren expresiones raras o insólitas en nuestro propio hablar. Los mejores clásicos de cada idioma emplean un vocabulario más o menos extenso, pero siempre pequeño en relación con los millares de palabras que se apretujan en las columnas de los diccionarios invitando a servirse de ellas. Tenemos, pues, un vocabulario actual y otro potencial. Y quien dice vocabulario dice desinencias, afijos y fórmulas de estructura sintáctica que, aun siendo entendidos, no hemos incorporado a nuestra dicción. Mientras redactaba este artículo llegó a mis manos el tomo primero de un libro recién publicado por la Universidad de Puerto Rico con el título de

Recuento de vocabulario español. Se trata de un cuidadoso trabajo estadístico, auspiciado por el Consejo Superior de Enseñanza de aquella isla, para determinar la frecuencia relativa de las palabras en cada medio social, con el fin de guiar a los educadores en la confección de libros de lectura y en toda clase de ejercicios de escritura y composición.[3] Es, desde luego, el más importante y metódico que conozco entre los pocos recuentos parecidos que se han publicado en nuestra lengua. Uno de sus mejores aciertos consiste en haber distinguido entre el *vacabulario de expresión* y el *vocabulario de reconocimiento;* para nuestro caso, el vocabulario que el niño usa y el que comprende. Gracias al desnivel que existe entre uno y otro, es posible el aprendizaje y el progreso lingüístico individual. Las formas reconocidas, aunque no usadas, son el portillo por donde se ha de ampliar la expresión propia.

Por otra parte, hay muchos grados en la comprensión de los signos idiomáticos. Algunos animales domésticos, que no entienden el sentido de los vocablos que les dirigimos, se percatan, sin embargo, del tono general de amenaza, halago, excitación, mandato o llamada, y hasta en algunos casos se llega a crear en ellos asociaciones muy firmes. Bühler dice que tales expresiones no son entendidas más que en su conjunto inanalizable, al cual denomina *perfil sonoro.* Así también los niños pequeños perciben la emanación afectiva total de la frase antes de que capten su significación, y con esto les basta. Existe, por lo tanto, un entender a medias que en mayor o menor escala se prolongará toda la vida: un aldeano rústico no entiende quizá muchas expresiones de un sermón, sin que esto im-

3. En España tenemos un libro compuesto con fines análogos: García Hoz, Víctor: *Vocabulario usual, común y fundamental; determinación y análisis de sus factores.* Madrid, C. S. I. C. Instituto «San José de Calasanz», 1953, 526 páginas.

pida que se penetre de la emoción religiosa que el predicador quiere transmitir a sus oyentes. Recuerdo que una vez, en una asamblea política, hablaba cierto candidato a concejal. Uno de los partidarios y admiradores del orador, hombre de escasa instrucción, madrileño redicho, hizo a la salida este comentario: «No me ha gustado hoy don Matías; sólo he podido cogerle dos palabras bonitas de verdad, que son *paliativo* y *tarraconense*.» El no comprender la significación de los dos vocablos admirados no era obstáculo para que sintiese el atractivo novedoso de su expresividad sonora y los enlazase por aproximación con el sentido general del discurso que acababa de oír, con ese deslumbramiento que el hablar docto suele ejercer entre las clases populares. Ocurre a veces que hasta los hombres más cultos entienden mal, o sólo entienden aproximadamente lo que oyen o leen, porque el singno lingüístico señala, evoca, sugiere, nombra, ejerce funciones mostrativas o simbólicas, pero raras veces define la imagen o el concepto evocados; y hay casi siempre un margen de diferencias entre lo que el hablante quiere decir y lo que su interlocutor comprende o se representa. Hablamos y entendemos por aproximación, y esto suele ser suficiente para nuestras relaciones sociales.

Esta naturaleza a menudo alógica del habla nos está diciendo que debe existir una Pedagogía del entender a medias, lo mismo en la educación artística que en el aprendizaje de la expresión oral y escrita, que en último término es Arte. La Ciencia puede exigir un encadenamiento lógico; pero en Arte se producen saltos. Por esto no debe preocuparnos demasiado que los libros de lectura sean totalmente entendidos por nuestros educandos. Al contrario, un prudente y pequeño desnivel favorece y estimula la ampliación de su caudal expresivo. Si el contenido es interesante, el niño se esforzará por

entenderlo todo; y el educador, ayudándole, podrá sacar gran partido de su enseñanza. Muchas veces, el ponerse de puntillas para alcanzar algo ayuda a crecer.

ANÁLISIS Y SÍNTESIS EN LA EXPRESIÓN IDIOMÁTICA

Mucho ha perecido de las doctrinas con que Guillermo Wundt condujo el timón de la Psicología experimental en los primeros años del siglo presente. Unas han sido rectificadas; otras, superadas. Ha quedado hasta nuestros días, sin embargo, su concepto de *la palabra-frase* como denominación del carácter esencial del lenguaje infantil. El niño tiene en su conciencia complejos representativos y afectivos —vivencias diríamos ahora— que trata de expresar con signos verbales. Pero su vivencia conjunta, total, se halla indiferenciada; los elementos que la componen (imágenes, sentimientos, voliciones, etc.), forman un bloque indistinto que el niño no sabe analizar. Por esto las palabras con que alude a sus vivencias representan ese complejo y equivalen a oraciones en el lenguaje del adulto. *Upa,* por ejemplo, significa *súbeme en brazos.* Ciertas palabras a menudo inventadas y convencionales dentro de la familia, que significan cosas gratas de comer, son por sí solas en boca de un niño oraciones desiderativas o volitivas que el adulto expresaría analíticamente con su cortejo de verbos y complementos. Por esto el tono y el gesto, a causa de su carácter sintético, tienen tanto valor en la primera infancia. La palabra-frase perdura en el adulto, especialmente en la expresión de afectos: interjecciones, vocativos, oraciones truncadas e incompletas, son formas primarias a que volvemos cuando un sentimiento no nos deja lugar para situarnos en la actitud, en cierto modo objetiva, que el análisis requiere. Nótese, por ejemplo, la diferencia que separa el estilo directo del indirecto en la mente de un novelista. En el pri-

mero, el autor se sitúa dentro del personaje y lo hace hablar; en el estilo indirecto, está fuera de él y traduce sus palabras con oraciones más complejas, analíticas y extensas, con más claridad lógica y menor intensidad expresiva. A medida que los factores intelectuales van adquiriendo importancia, el análisis cuenta con nuevos recursos y el habla va alejándose de la palabra-frase, la cual sigue latente y pronta a dispararse a la menor presión emotiva. Aprender a hablar es, por consiguiente, aprender a analizar.

Hasta aquí he expuesto a grandes rasgos lo que subsiste y nos importa de la doctrina de Wundt. Ahora conviene llegar más adentro y preguntarnos cómo se produce la expresión verbal de esa actividad analítica que ejercemos sobre nuestros complejos psíquicos. Porque las vivencias que tratamos de verter en palabras pronunciadas, se componen de numerosos elementos que se hallan simultáneamente en la conciencia, y el lenguaje que las traduce es una sucesión en el tiempo. No podemos decir todas las palabras a la vez, sino una después de otra. Este carácter sucesivo nos obliga a elegir lo que diremos primero y lo que viene después, es decir, a formar sintagmas. *Sintaxis* es en latín *coordinatio*. De donde resulta que la ordenación que el interés del hablante escoge para decir lo que se propone, no es una sucesión cualquiera, sino una sucesión coordinada. Este trabajo mental de ordenación sucesiva supone que están presentes en la mente los elementos (palabras o frases) que vamos a pronunciar, o lo que es lo mismo, que la actividad analítica va seguida o acompañada de una construcción sintética, y no pierde de vista que los elementos analizados forman parte de un todo. La trabazón sintáctica se irá fortaleciendo en la segunda infancia y en la adolescencia, en proporción variable según el grado de cultura.

Antes de seguir adelante, hagamos un breve paréntesis metodológico, con una observación que no tiene novedad alguna para todo

maestro experto. En los ejercicios de composición oral y escrita realizados por nuestros dicípulos, obtenemos siempre los mejores éxitos en los temas narrativos, y los mayores fracasos en los descriptivos; tanto en las edades que abarca la escuela primaria como en los primeros grados de enseñanza media. La causa reside, además del interés mayor que un relato suele suscitar, en que la narración da hecho al niño el orden expositivo que debe seguir, sin más que dejarse llevar por el encadenamiento cronológico de los sucesos que se hallan presentes en su recuerdo. Temas vividos como *¿qué hiciste ayer?, ¿qué has visto cuando venías a la escuela?,* o temas reproducidos, como explicar un cuento que antes le hemos contado, tienen muchas probabilidades de obtener respuestas coherentes. Claro es que hay buenos y malos narradores: los fallos de la memoria, las anticipaciones motivadas por el mayor interés de un detalle, la timidez y el extravío en pormenores insignificantes, rompen la conexión del relato y son los mayores defectos que el maestro debe corregir. Todos hemos sufrido alguna vez la tortura de tener que escuchar el argumento de una película contado por personas barullonas que carecen del sentido de lo esencial. El apoyo que los temas narrativos prestan por sí mismos para obtener una expresión conexa, desaparece cuando se trata de descripciones. Al proponer temas de composición del tipo: *¿cómo es la catedral?, ¿qué hay en la plaza?, descríbeme una estación del ferrocarril,* u otros parecidos, el niño carece de hilo conductor, no sabe por dónde empezar ni por dónde acabar, y es muy probable que sólo acierte a darnos una enumeración mal construida. Todo hay que intentarlo en la escuela, y, en último término, la habilidad del maestro es decisiva; pero en mi práctica profesional de todas las edades, tengo que confesar que raras veces he conseguido composiciones organizadas de asunto descriptivo antes de la pubertad.

Volvamos ahora, después de esta digresión, a nuestras reflexiones sobre el sintagma como producto de un análisis mental, con un comienzo de estructuración unitaria sintética. Estas unidades lingüísticas conexas, son en el fondo las oraciones gramaticales. He procurado hasta este momento evitar el nombre de *oración gramatical,* para no complicar la exposición con consideraciones y distingos que nos conducirían más allá de lo que este artículo se propone. Pero ya no puede eludirse el decir que el germen de toda oración es una unidad de intención expresiva: podrá contener una palabra sola (palabra-frase) o muchas. Si hay más de una, habrá una coordinación sintáctica entre los vocablos que resultan del análisis mental de cada vivencia. La prueba de su carácter unitario está en que concertamos ciertas palabras con otras que no han sido pronunciadas todavía, y en el empleo de nexos (preposiciones y conjunciones) cuyo papel es más funcional que semántico. He aquí un terreno de investigación del cual podrían obtenerse resultados excelentes, no sólo para el conocimiento especulativo de cómo se desarrolla el habla personal desde la primera infancia hasta el adulto, sino de aplicación inmediata a la práctica escolar. Están en marcha en Hispanoamérica, y según mis noticias también en España, recuentos estadísticos de vocabulario a los que antes me he referido de pasada. Tales estudios, bien orientados, pueden darnos datos preciosos acerca del aspecto analítico del lenguaje infantil. El aspecto sintético, más rebelde a la estadística, pero que también puede utilizarla en cierta medida, consistiría en un trabajo de observación y experimentación, de cuyo programa voy a dar algunos ejemplos. No sería necesario emplear para ello un gran número de niños para obtener unos resultados que se expresasen por cifras y tantos por ciento. Yo aconsejaría más bien una labor de calidad más que de cantidad: pocos niños observados cuidado-

samente durante varios años y, sobre todo, un observador que sepa lo que se propone.[4]

Supongamos, pongo por caso, que tratamos de saber qué tiempos de verbo emplea un niño en cada edad. No me refiero, claro es, a las formas de la conjugación que traen las gramáticas, porque cualquier forma puede servir y sirve de hecho para diversos usos temporales. Lo que importa es averiguar cómo se produce y expresa la función imperativa en un niño de cuatro años, de ocho, de doce; qué formas adopta la noción del pasado (*¿ayer?, ¿antes?,* ¿participios solos o verbos conjugados?); ¿cuándo se presentan los subjuntivos, que implican una percepción más o menos consciente de la subordinación? La Lingüística trata de explicar por qué el futuro es tan inestable y se rehace siempre después de las épocas en que la cultura retrocede a estados primitivos. El latín olvida el futuro ario y tiene que recomponerlo otra vez; las lenguas romances pierden el futuro latino en los siglos oscuros de la primera Edad Media, y tienen que ingeniarse para crear otro por composición *(cantar + he),* cuando la cultura lo reclama; muchos dialectos iliterarios hablados en zonas muy rústicas, muestran una torpeza especial para referirse a ese porvenir incierto, problemático, abstracto. ¿No podría la observación del habla infantil dar respuesta adecuada a este problema lingüístico? Y quien dice tiempos del verbo, dice expresiones conjuntivas, que bien observadas en los niños nos darían idea de cuándo y cómo se presentan las relaciones de condicionalidad, disyunción, causa, consecuencia, etc., etc. No son fáciles las investigaciones de

4. Por su dirección metódica es muy recomendable el artículo de María Josefa Canellada, *Sobre lenguaje infantil;* en la revista *Filología,* año XIII, Buenos Aires 1968-69, págs. 39-47. La autora presenta en este trabajo transcripciones fonéticas de cuanto dijo una niña observada durante los tres primeros años de su vida.

esta clase, pero bien dirigidas, aunque se limitasen a aspectos parciales de la expresión idiomática, serían muy fecundas tanto para la Lingüística como para la Pedagogía.

LA LENGUA MATERNA COMO DISCIPLINA ESCOLAR

En 1492 presentaba Antonio de Nebrija a la reina Isabel una muestra de su primera *Gramática castellana*. A nadie se le había ocurrido en ningún país del mundo, escribir un *Arte* de la lengua vulgar, la que todos sabían y usaban sin necesidad de libro ni de maestro. Se comprendía que el latín y el griego tuviesen gramáticas, puesto que no pudiéndose «deprenderlos por uso» había que «deprenderlos por Arte». Era necesario justificar de algún modo la extravagancia de «reducir a Arte» el romance común que todos habían aprendido por uso. Nebrija se defiende de esta objección en su famoso Prólogo, diciendo que no todos los vasallos de Su Majestad hablaban castellano, y a ellos podía aprovechar un *Arte* que con brevedad les enseñase lo que por la comunicación diaria no aprendían. Presintiendo el descubrimiento de América que a los pocos meses había de producirse, añade Nebrija que en las tierras de naciones bárbaras y lenguas peregrinas que se iban a descubrir e incorporar a la corona de Castilla, sería necesaria una gramática que en poco tiempo enseñase a los nuevos vasallos la lengua del vencedor. Es decir, que la lengua materna de los castellanos no necesitaba ser enseñada a los naturales, pero sí a los extraños que tuviesen que saberla.

Durante los siglos XVI y XVII van menudeando cada vez más las defensas del aprendizaje gramatical del castellano, no por sí mismo, sino porque sirve como preparación e instrumento para estudiar latín. Algún día me ocuparé de las vicisitudes que la enseñanza de las lenguas nacionales tuvo que atravesar en toda Europa

para determinar sus propios fines. Hoy no podría hacerlo sin alargar desmesuradamente este artículo con un tema histórico que no es esencial a mi propósito. Baste decir que el siglo XVIII siente ya el criterio de autoridad en materia de lenguaje: no bastaba saber leer y escribir en lengua vulgar, sino que había que hacerlo correctamente, y este era el objeto y la definición de la Gramática. Pero ocurrió entonces que la Gramática, estimada como norma del buen decir, absorbió toda la atención de los educadores; se olvidó el básico «deprender por uso» de Nebrija, y toda la enseñanza del idioma nacional giró en torno a los manuales de Gramática. Aun las lecturas de clásicos que las instrucciones ministeriales y los planes de enseñanza del siglo XIX recomendaban practicar, tenían como fin único comprobar las reglas gramaticales y moldear, según ellas, la expresión de los alumnos. Esta situación ha perdurado más o menos hasta muy adentro del siglo actual y ha producido una grave crisis en la enseñanza de la Gramática y, en general, de la lengua materna.

Hoy volvemos al aprender por uso como fundamento y núcleo de nuestra enseñanza, que es ante todo disciplina de la mente. Nadie aprende a pintar más que pintando, ni a hablar y escribir más que hablando y escribiendo. La norma gramatical vendrá más tarde, nunca antes de los ocho años, y convenientemente graduada ayudará al proceso idiomático y a formar el sentido de lo correcto. Lo contrario es operar sobre esquemas sin contenido, ¡honda e inútil tortura de la infancia cuando íbamos a la Escuela los hombres de mi edad!

PARTE VI
La enseñanza de la gramática

PARTE VI
La enseñanza de la gramática[1]

CRISIS DE LA ENSEÑANZA GRAMATICAL

La Gramática como disciplina docente ha sufrido profunda crisis en este siglo. Fue en otro tiempo, como es sabido, no sólo el eje de la enseñanza del idioma patrio, sino también la base general de la educación. Todavía Inglaterra conserva el nombre de *Grammar Schools* a cierto tipo de escuelas, como recuerdo del predominio que en ellas alcanzó la enseñanza gramatical; y todos podemos recordar que en España, no hace muchos años, un curso de lengua castellana significaba esencialmente un curso de Gramática. No se trataba sólo de una herencia de la época en que el latín —al cual no se llegaba más que por medio de su estudio gramatical— era la puerta de toda la cultura, sino que, al convertirse las lenguas vulgares en objeto de estudio por sí mismas, se mantuvo la creencia de que el conocimiento y uso correcto de la lengua materna se identificaba con el de su estructura gramatical. La Gramática era, según la venerable definición académica, «el arte de hablar y escribir correctamente».

La experiencia demostraba, sin embargo, que el arte de la expresión oral y escrita no siempre guardaba relación con el saber de las leyes morfológicas y sintácticas del idioma. Por otra parte, el carácter

1. Publicado en la *Revista de Educación*, I, núm. 2; Madrid, mayo-junio de 1952, págs. 119-122.

abstracto de la ciencia gramatical constituyó siempre para los maestros una enorme dificultad, que, unida a la escasa utilidad práctica que muchos le atribuían, llevó a algunos pedagogos, a principios del siglo xx, a excluir radicalmente la Gramática de los programas escolares primarios, y a otros a proponer que su estudio se retrasase hasta el momento de la adolescencia. Como representativo de aquella dirección del pensamiento docente, merece citarse, entre otros, un libro de Laura Brackenbury, que, traducido en los diferentes países, conmovió a la opinión profesional europea y americana en el primer cuarto de nuestro siglo.[2] Por último, el método directo en la enseñanza de las lenguas vivas, tan favorecido hace algunos años en Europa y en América, venía a ser una confirmación del valor escaso o nulo de la Gramática como instrumento para el aprendizaje de otros idiomas distintos del materno. En algunos *Colleges* norteamericanos, el fervor por el método directo llegó a aplicarse de modo tan extremoso, que al contratar profesores extranjeros para que enseñasen su idioma, no se tomaba en consideración a los candidatos que supiesen inglés, a fin de que fuese completa la inmersión de los alumnos en el lenguaje aprendido.

Hoy las cosas han empezado a cambiar desde que el uso exclusivo del método directo reveló sus imperfecciones y fue amortiguándose la ilusión que al principio despertaba. Mucho quedará de él, indudablemente, pero ya la mayoría de los profesores de lenguas vivas lo combinan con la enseñanza gramatical, por lo menos en los grados avanzados. La escuela no es la vida entera, y no puede pedírsele que practique todo el proceso de adquisición de la lengua

2. Rodolfo Lenz publicó un folleto con el título de *¿Para qué estudiamos Gramática?* (Santiago de Chile, 1912), en el cual refleja también las vacilaciones de aquel momento, hace historia de los fines que se ha propuesto la enseñanza gramatical y propone soluciones.

materna cuando se trata de un idioma extraño, como lo consigue una institutriz nativa, por pura imitación, en la primera infancia.

Ha contribuido también a la crisis de esta enseñanza el cambio de orientación en la moderna ciencia del lenguaje. Cuando la Gramática estaba basada en la Dialéctica, y las cláusulas, oraciones y palabras no eran sino la expresión verbal de raciocinios, juicios e ideas, el análisis gramatical consistía en comprobar el ajuste del lenguaje a la lógica tradicional. Y así nació el llamado *análisis lógico*. Los maestros venían observando que los textos que mandaban analizar no entraban fácilmente en los casilleros lógicos, especialmente cuando había que explicar Sintaxis. De este modo hubo que crear un enredijo ingeniosísimo de elementos «sobreentendidos», de sujetos y complementos «tácitos» y de «figuras de construcción», que, aunque se oponían a la lógica, servían «para dar elegancia a oraciones y períodos». Pero ni aun así se lograba salir siempre airoso de las dificultades que planteaban los textos literarios y la lengua hablada, lo cual justificó que para exponer la teoría gramatical se fabricaran ejemplos *ad hoc*. Mas a medida que se han ido percibiendo las causas psicológicas y sociales que determinan la vida del lenguaje, y que éste no es lógico más que en mínima parte, un buen pedazo de nuestro andamiaje gramatical se vino a tierra. Se adoptan los métodos de la Biología, la Psicología y las Ciencias sociales para el estudio de los idiomas; se ve claro que el lenguaje es expresión de la totalidad de la vida humana, racional sólo hasta cierto punto, y que si en ello hay lógica, tiene que ser de carácter tan amplio y singular que pueda comprender tanto lo racional como lo irracional en la función idiomática, la precisión conceptual y lo borrosamente intuido, lo pensado junto a lo querido, lo imaginado, el enjambre de los afectos y de las relaciones de unos hombres con otros, etc., etc. Y durante varios años, hasta que se ha dado con otras normas, la

enseñanza de la Gramática, vacía de gran parte de su contenido antiguo, se ha visto discutida y negada.

CAMBIOS Y ORIENTACIÓN DE MÉTODOS

La crítica de la enseñanza gramatical ha tenido, sin embargo, la virtud de sacar a la luz los problemas metódicos en toda su desnudez y de ponernos en camino de encontrar soluciones mejores. El profesorado de las escuelas primarias y medias se ha percatado de que enseñar la lengua materna consiste esencialmente en crear en los alumnos el hábito de la expresión, y que éste no se consigue más que con los ejercicios de composición, la lectura y el comentario de textos. Tales ejercicios deben ser planeados en continuidad desde la escuela de párvulos hasta el doctorado universitario, y sólo ellos aseguran una perfecta formación humanística de la juventud. La Gramática suministrará a su tiempo una masa mayor o menor de conocimientos tabulables, y en este sentido no puede negarse que es un poderoso educador de las facultades analíticas. Pero el análisis gramatical por sí solo, aun siendo un valioso auxiliar de la expresión viva, no puede suplantar al uso oral y escrito del idioma, que la enseñanza debe practicar en todos sus grados; de igual manera que el manual de Historia Literaria —demasiado prestigioso entre nosotros— no puede sustituir a la lectura y comentario de los autores, aunque preste para ello una ayuda estimable. Desgraciadamente, la escasa tradición de explicaciones de textos, los exámenes y hasta los cuestionarios de oposiciones al profesorado primario y a cátedras de enseñanza media y escuelas del magisterio, han convertido los manuales en cómodos sustitutivos de una educación literaria auténtica, y propagan la superficialidad verbalista tan frecuente en nuestra vida intelectual.

La crisis de la Gramática ha afectado de modo muy diverso al sistema escolar de las distintas naciones. Francia tiene, en lo que se refiere a la educación literaria, una tradición mucho más sólida y de más alto nivel que los demás países del mundo, porque empalmó la práctica de los colegios de las órdenes religiosas, especialmente de la Compañía de Jesús, con la organización estatal napoleónica y, sin interrupciones bruscas, ha continuado ese culto a su lengua y a sus clásicos tan característico del francés medio desde el siglo XVII hasta hoy. Alemania y Austria, aunque de tradición mucho más reciente en cuanto a la enseñanza de la lengua materna, han procurado seguir de cerca los métodos franceses. Los países anglosajones e hispánicos se hallaban en cierto modo desprevenidos ante los ataques a la enseñanza gramatical; las dudas sobre su valor y eficacia práctica, al no encontrar una tradición escolar cuajada en los ejercicios de composición, disertaciones y comentarios de clásicos, dejaban campo libre al fácil arbitrismo y a la improvisación. Pero ahora, después de más de medio siglo de tanteos y vacilaciones, se llega en todas partes a la conclusión de que la Gramática debe figurar en los programas escolares, a condición de graduarla bien, de que acompañe siempre a la composición y a la lectura, y no pretenda suplantarlas. Todo se reduce, pues, a una cuestión de cuándo y cómo. Los problemas de método son, en nuestro caso, más urgentes que los de contenido.

Un gran sector del magisterio español e hispanoamericano parece coincidir en la creencia de que la edad más adecuada para comenzar las primeras nociones gramaticales es la de ocho años. No han sido bien estudiadas todavía las etapas que recorre el niño español en el lento proceso adquisitivo de su lengua materna. Dejando para otra ocasión los problemas especiales que se plantean en las

regiones y países bilingües,[3] y las notables diferencias entre los medios rurales y los urbanos, es fácil observar que alrededor de los siete años el habla infantil tiene ya bien consolidados: el uso práctico de las diferencias de número y de género (y con ello el sentido de la concordancia); la noción de las formas verbales imperativas, presentes, pasadas y futuras, aunque no emplee todas las formas de cada uno de estos tiempos fundamentales; las formas más sencillas de la flexión pronominal; la distinción entre sujeto y predicado y la concordancia del sujeto con el verbo, etcétera, etc. En cambio, es muy pobre su repertorio de nexos sintácticos: las conjunciones coordinantes, por ejemplo, se reducen a *y, ni, o, pero;* entre las subordinantes es raro que a esa edad los niños sobrepasen las relaciones expresadas por *que, porque* y *para que,* si bien las usen con vacilaciones en sus significados. La yuxtaposición sigue siendo su medio preferente de enlace sintáctico. No pretendo trazar una lista exhaustiva de las categorías gramaticales que figuran en la vivencia idiomática

3. Me ocupé del bilingüismo en la revista universitaria *Summer School News,* de Puerto Rico (julio y agosto de 1931). Años más tarde volví sobre el mismo tema, que tanto preocupa en aquella Isla a causa del conflicto permanente que en ella se produce entre el español y el inglés, en dos artículos insertos en la *Revista del Instituto de Cultura Puertorriqueña* (abril-junio de 1959 y abril-junio de 1960). Por encargo del mismo Instituto y con fines de amplia divulgación normativa, escribí un libro titulado *Nuestra lengua materna* (San Juan de P. R., 1965). Para el enfoque general del problema, consúltese: OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN, *El bilingüismo en la educación.* Trabajos de la conferencia internacional celebrada en Luxemburgo del 2 al 5 de abril de 1928. Traducción española por Vicente Valls Anglés, Ediciones de «La Lectura; Espasa-Calpe, S. A., Madrid-Barcelona, 1932». Consúltese: MANUEL ALVAR, *Bilingüismo e integración,* en «Revista Española de Lingüística», Año I, Fase I; Madrid, enero-junio, 1971; estudia principalmente el contacto entre el español y las lenguas indígenas de América, y contiene además abundante bibliografía sobre el planteamiento general del bilingüismo en la educación y en la vida de los pueblos.

infantil según las diferentes edades. Precisamente el libro que el lector tiene en sus manos es un esfuerzo para abocetar el escalonamiento relativo de estas vivencias en el habla activa de los niños. Mi propósito se limita a confirmar aquí que, en efecto, de los siete a los ocho años existen ya en número suficiente para suscitar la atención reflexiva sobre ellas y comenzar a formar conceptos de orden gramatical. Pero sería un error tratar de desbordarlas, e ir más allá de lo que la edad vive idiomáticamente desde dentro, comenzando por decir cuáles son las partes de la oración y por la definición de cada una de ellas. Esta visión apriorística y abstracta podrán aprenderla los niños de memoria; pero el sentido funcional de las partes de la oración y su clasificación completa, no pueden alcanzarla con fruto hasta después de un par de años en que se vayan formando conceptos parciales. Baste recordar, por ejemplo, el vacío mental con que usábamos en nuestra niñez las palabras *preposición, conjunción, relativo,* cuantos comenzamos nuestra cultura literaria aprendiendo de memoria un manual de Gramática.

Con esto no quiere declararme partidario de una Pedagogía facilitona que rehúye el esfuerzo. Aprender, por grato y amable que sea, supone siempre trabajo y un poco de coacción. Lo importante es que el esfuerzo vaya dirigido buscando un ajuste adecuado entre el habla del niño y las nociones gramaticales sobre las que se quiere hacerle discurrir. Por esto la doctrina gramatical hay que inducirla del texto que lean los alumnos, e incluso de los errores que cometan al hablar, y no deducirla de unas definiciones abstractas previas. Las definiciones deben sustituirse por simples denominaciones en los primeros pasos de nuestra enseñanza, y sólo más tarde se obtendrán resultados de un compendio de Gramática bien graduado, que presente la doctrina en su conjunto. En este sentido se van escribiendo en España y en la América hispana algunos libros escolares

que, partiendo de la lectura y de la comprensión de lo leído, conducen la mente infantil al aprendizaje de las categorías gramaticales y al uso correcto de la lengua culta, sin el prejuicio de ser completos desde el primer momento. En el arte de ser incompletos sin ser inexactos, se halla la esencia de los programas escolares cíclicos. Tales libros marcan el camino único para renovar y dar eficacia a la enseñanza del idioma patrio. Es de esperar que su método se generalice en todos los países hispánicos, porque, aunque las ideas expuestas en este artículo se hallan en la mente de los educadores en calidad de convicción intelectual, no son muchos todavía los que las ponen en práctica, principalmente por falta o escasez de libros adecuados que puedan crear una tradición consistente en nuestro sistema educativo público y privado.

Estas observaciones son igualmente válidas para la escuela primaria y para los grados inferiores de la enseñanza media. Pero al llegar a la pubertad, la enseñanza gramatical del español se interrumpe bruscamente en España, en el momento en que podrían esperarse mejores frutos de ella, para dar paso al estudio de la Historia literaria; como si lengua y literatura fuesen independientes entre sí y no formasen parte inseparable de un proceso formativo único. Ahora que una vez más vuelve a hablarse de reformas en la enseñanza media, la acción del poder público y de la inspeción podrían encaminarse hacia una mejor comprensión y ejecución de la esencia del plan cíclico, que es una integración progresiva, y no una sucesión de capítulos distintos y yuxtapuestos a manera de sumandos. De este modo, lengua y literatura estarían presentes en todos los cursos, aunque en proporciones variables. Por lo que se refiere a la Gramática española, la ruptura que nuestros programas establecen da por resultado que los conocimientos gramaticales del bachiller medio alcancen un nivel generalmente bajo. En el bachillerato clásico, esta

deficiencia se compensa más o menos con el estudio del latín y a veces de unas nociones de griego; pero en los nuevos Institutos laborales habrá que cuidar especialmente de que no se interrumpa la continuidad hasta el fin de los estudios. Francia tiene establecida desde hace muchos años la bifurcación en bachillerato clásico y moderno. No obstante, las instrucciones ministeriales establecen en los horarios del bachillerato moderno un refuerzo de la enseñanza del francés, a fin de mantener por compensación el tono humanístico tan peculiar del sistema educativo de la nación vecina.

También el estudio de las lenguas vivas puede ayudar por comparación a comprender mejor la gramática de la expresión propia. El esfuerzo que exige la traducción de cualquier idioma, clásico o moderno, es de tal manera beneficioso para el espíritu, que entre los hombres cultos de todos los países se ha extendido como axiomática la frase: «Nadie sabe bien su lengua hasta que conoce otra.» [4]

La especialización necesaria del profesorado de enseñanza media en las diferentes disciplinas, tiene entre nosotros el riesgo de que cada profesor cuide exclusivamente de enseñar su materia, sin establecer contacto alguno con las demás. El alumno sabe que sus faltas de redacción y ortografía no suelen interesar a los profesores de Física o de Historia. Sin embargo, la lengua nacional necesita más que ninguna otra enseñanza, la atención vigilante de todos los profesores de cada Instituto. Así lo establecen las instrucciones ministeriales alemanas y francesas, las cuales declaran responsables a todos los profesores, de cualquier materia que sean, del empleo correcto del idioma nacional en toda clase de ejercicios y problemas. En Inglaterra y los Estados Unidos, donde la acción del Estado es escasa o nula

4. Traté con extensión de este asunto en un artículo titulado: *Valor educativo del estudio de las lenguas vivas,* en *Revista de Pedagogía;* Madrid, núm. 150 (junio de 1934).

en materia docente, los directores de las *high schools* suelen exigir también la misma atención al inglés por parte de todos los profesores. He aquí un problema que el Ministerio y la inspección podrían acometer; claro es que sin la creencia ingenua de que van a resolverlo con un simple decreto, sino por una presión continuada que modifique a largo plazo nuestras costumbres docentes. Precisamente, la falta de sanción social hace que los españoles seamos en general poco esmerados en el uso de nuestro idioma, y aun la incorrección ortográfica suele encontrar fácil indulgencia en nuestra sociedad, a pesar de la sencillez de la ortografía española, en contraste con la prolongada atención que deben dedicarle las escuelas francesas e inglesas. No olvidemos que el español es una de las grandes lenguas de cultura, y que ésta se llama así para distinguirla de todo lo que es selvático y abrupto.

GRAMÁTICA NORMATIVA

Con esto llegamos otra vez a una de las causas que contribuyeron a la crisis de la Gramática. Al adoptar la Filología los métodos de las Ciencias Naturales y de la Psicología, pasó a convertirse en «Ciencia del Lenguaje», para la cual era tan interesante lo vulgar, lo dialectal y lo incorrecto, como la más elaborada expresión literaria: todo era materia experimental y de observación para explicar el hecho idiomático e indagar sus leyes. Ante la ciencia del lenguaje pierden sentido los conceptos de corrección e incorrección, y la antigua Gramática normativa se ve obligada a retroceder y a preguntar cuáles son sus fines propios. Pero esta misma Filología científica iba a descubrirnos, por boca de Saussure, la naturaleza social del lenguaje y el carácter de sistema coherente que tiene toda lengua desde el punto de vista sincrónico. Existe, pues, para toda comunidad parlante,

el sentido de lo que concuerda con su sistema expresivo y de lo que discrepa de él, es decir, el concepto de lo que se admite y de lo que se rechaza. Por este lado social, la Gramática normativa recobra su papel de definidora del mejor uso en cada momento, aun a sabiendas de que sus normas no son las mismas que rigieron antes y regirán después. La Ciencia del lenguaje tiene su lugar propio en la Universidad; pero en los grados elementales de la educación se debe enseñar el *arte* del idioma culto.

Cuando Fray Luis de León defendía el empleo del romance para tratar de asuntos elevados que hasta entonces sólo se habían tratado en latín, advertía que «el bien hablar no es común, sino negocio de particular juicio, ansí en lo que se dice, como en la manera como se dice; y negocio que de las palabras que todos hablan elige las que conviene...». Y esto es en esencia una lengua de cultura: la que elevándose por encima de la fermentación de las hablas locales y de los diferentes estratos de la sociedad, aparece como ideal de selección a que todos aspiran. El español de ahora no es el habla local de Castilla, ni de Cuba, ni de la Argentina, sino el uso en que coinciden los hombres cultos de todos los países hispánicos, que es capaz de definición, de norma y de enseñanza. Bien supo verlo Cervantes cuando dijo (*Quijote,* II, 19): «El lenguaje puro, el propio, el elegante y claro, está en los discretos cortesanos, aunque hayan nacido en Majalahonda; dije discretos porque hay muchos que no lo son, y la discreción es la gramática del buen lenguaje, que se acomoda con el uso.» Cuando Andrés Bello se preocupaba, en la primera mitad del siglo XIX, por la unidad del español en América, defendió sin vacilar el carácter normativo de la enseñanza gramatical en estos términos: «La gramática de una lengua es el arte de hablarla correctamente, esto es, conforme al buen uso, que es el de la gente educada.» Así resulta que el genial filólogo venezolano, a

quien tanto debe la investigación científica de la lengua española, se preocupó al mismo tiempo de organizar su docencia pensando en la función social del idioma patrio; y en este sentido definió la Gramática como arte de la expresión esmerada y opuesta a la disociación de las hablas vulgares. Su definición, como vemos, no discrepaba en lo esencial de las definiciones tradicionales.

SELECCIÓN BIBLIOGRÁFICA E ÍNDICE

SELECCIÓN BIBLIOGRÁFICA

ALARCOS LLORACH, E. *L'acquisition du langage par l'enfant,* en *Le Langage* (sous la direction d'André Martinet, *Encyclopédie* de la Pléiade, vol. XXV), Paris, Gallinard, 1968, págs. 326-365.

BLOCH, O. *Notes sur le langage d'un enfant,* en «Mémoires de la Societé de Linguistique», XVIII, Paris, 1913, págs. 37-59.

— *La Phrase dans le langage de l'enfant,* en «Journal de Psychologie», 21, Paris, 1924, págs. 18-43.

BÜHLER, K. *Les Lois générales d'evolution dans le langage de l'enfant,* en «Journal de Psychologie», 23, Paris, 1926, págs. 597-607.

COHEN, M. *Sur les langages successifs de l'enfant,* en «Melanges linguistiques J. Vendryes», Paris, 1925, págs. 109-127.

— *Sur l'étude du langage enfantin,* en «Enfance», 5, Paris, 1952, págs. 181-294.

DELACROIX, H. *L'enfant et le langage,* Paris, 1934.

— *Le langage et la pensée,* Paris, 1952, livre III, chap. I.

DURAND, M. *Le langage enfantin,* en «Conférences de l'Institut de Linguistique», II, Paris, 1954.

GRAMMONT, M. *Observations sur le langage des enfants,* en «Mélanges linguistiques offerts à A. Meillet», Paris, 1902, págs. 61-82.

GRÉGOIRE, A. *L'apprentissage du langage,* I, Liège-Paris, 1937; II, Liège, 1947.

JAKOBSON, R. *Le devéloppement phonologique du langage enfantin et les cohérences correspondantes dans les langues du monde,* en «Congrés International des Linguistes»; Bruges, 1939.

— *Kindersprache, Aphasie und Allgemeine Lautgesetze,* Uppsala, 1941.

— *Why 'mama' and 'papa',* en *Perspectives in Psychology,* 1961, págs. 124-134.

JESPERSEN, O. *Language: its Nature, Development and Origin,* Londres, 1922, págs. 101-188.

LEOPOLD, W. F. *Speech Development of a bilingual Child,* I-IV; Evaston Ill., 1939-1949.

— *Bibliography of Child Language;* Evanston Ill., 1952.

— *Kindersprache* en «Phonetica», 4, 1959, págs. 191-214.

LEWIS, R. M. *Infant Speech,* Londres, 1936; 2.ª edic., 1951.

MALMBERG, B. *La lengua y el hombre. Introducción a los problemas generales de la Lingüística.* Traducción española por J. López Facal y Kristina Lindström; Madrid, Ediciones Istmo. 1970. [Sobre el lenguaje infantil interesan los capítulos 8 y 9].

MEUMANN. *Die Sprache des Kindes,* Zürich, 1903.

RONJAT. *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue,* Paris, 1913.

ROUSSEY. *Notes sur l'apprentissage de la parole chez un enfant,* en «La Parole», 1899 y 1900.

STERN, C. Y W. *Die Kindersprache,* Leipzig, 1907.

WALLON, H. *Les origines de la pensée chez l'enfant;* 2 vols., Paris, 1945.

WEIR, R. H. *Language in the Crib,* La Haya, 1962.

INDICE

Pág.

NOTA PRELIMINAR 5

PARTE I

Imitación y creación en el habla infantil 9

PARTE II

Funciones gramaticales en el habla infantil 31

PRÓLOGO.

CAPÍTULO I. Materiales y métodos. Edad preescolar. Edad escolar.

CAPÍTULO II. Edad preescolar. Afectividad. Enumeración. Descripción. Acción y movimiento. Modos y tiempos del verbo. Enlace de oraciones.

CAPÍTULO III. Edad escolar. Datos numéricos. Cuadro de frecuencia de las formas verbales simples. Resumen general.

CAPÍTULO IV. Edad escolar. Conversaciones espontáneas. Diálogo. Adjetivación. Modos y tiempos del verbo. Preposiciones y conjunciones.

PARTE III

La expresión infantil del tiempo... 97

Generalidades. Adverbios. Proceso genético de las formas del verbo. Sincronía y diacronía del futuro.

Pág.

PARTE IV

Nexos de la oración compuesta en el lenguaje activo de los niños. 123
Generalidades. Pronombres relativos. Conjunciones.

PARTE V

Visión general de la metodología del lenguaje 141
Proceso de imitación. Habla y lengua. Lo comprendido y lo expresado. Análisis y síntesis en la expresión idiomática. La lengua materna como disciplina escolar.

PARTE VI

La enseñanza de la Gramática. Crisis de la enseñanza gramatical. 159
Cambios y orientación de métodos. Gramática normativa.

SELECCIÓN BIBLIOGRÁFICA... 173